

UNIVERSITATEA TEHNICĂ CLUJ-NAPOCA
DEPARTAMENTUL DE SPECIALITATE CU PROFIL
PSIHOPEDAGOGIC

BULETIN ȘTIINȚIFIC

seria A * Vol. XXV

Fascicula

PEDAGOGIE • PSIHOLOGIE • METODICĂ

ISSN 3061 – 4058 ISSN-L 3061 – 4058

BAIA MARE

2025

UNIVERSITATEA TEHNICĂ CLUJ-NAPOCA
DEPARTAMENTUL DE SPECIALITATE CU
PROFIL PSIHOPEdagogIC

BULETIN ȘTIINȚIFIC
SERIA A

Fascicula Pedagogie-Psihologie-Metodică
VOL. XXV

BAIA MARE
2025

Colectivul de redacție:

Coordonator: Conf.univ.dr. Monica MAIER

Membri:

Prof.univ.dr. Valentin Cosmin BLÂNDUL

Lect.univ.dr. Florina ACHIM

Lect.univ.dr. Nadia BARKOCZI

Lect.univ.dr. Alina BOJA

Lect.univ.dr. Alina Maria NECHITA

Lect.univ.dr. Lorena PECULEA

Lect.univ.dr. Zorica TRIFF

✓ **Responsabilitatea cu privire la conținutul articolelor revine exclusiv autorilor**

Cuprins

AI-DRIVEN PEDAGOGICAL APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING 9

Florina Achim, Nadia Barkoczi, Alina Boja, Ioana Bud, Alina Nechita, Luminița Todea, Lorena Peculea

EMERGING TECHNOLOGIES AS CATALYSTS IN THE EXPERIENTIAL LEARNING OF STUDENT TEACHERS 19

Nadia Barkoczi

GENERAL APPROACHES TO KNOWLEDGE IN EDUCATION THROUGH NON-FORMAL STRATEGIES 30

Valentin Cosmin BLÂNDUL

TEACHING FRENCH THROUGH DIGITAL NETWORK 43

Ioana BUD

HOW DOES THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION SERVE AS A FOUNDATION FOR ADAPTING TO THE SCHOOL OF THE FUTURE? 49

Buga Crina

BEYOND THE CLASSROOM: MOTIVATING INDEPENDENT LEARNING THROUGH TECHNOLOGY58

Buha Gabriel

PERSEVERENȚA – DE LA ELEMENT SPECIFIC SELF-MANAGEMENTULUI STILURILOR DE ÎNVĂȚARE LA FILATELIA INTERNAȚIONALĂ 65

Ioana-Elisabeta Cioruța, Bogdan-Vasile Cioruța, Alexandru Leonard Pop

**DIDACTIC RESEARCH FOR THE TOPIC: INCREASING STUDENTS' MOTIVATION FOR
 LEARNING THROUGH THE USE OF INTERDISCIPLINARY
 PROJECTS..... 87**

Deceanu Maria Daniela, Maxim Ioana Marinela

**MENTORATUL EDUCAȚIONAL CA MECANISM DE REDUCERE A SINDROMULUI DE
 BURNOUT ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE: ANALIZĂ
 CORELAȚIONALĂ ASUPRA SPRIJINULUI PERCEPUT ȘI A NIVELULUI DE EPUIZARE
 PROFESIONALĂ 108**

Dulf Denisa-Mihaela

FEAR OF FAILURE 127

Filip Alexandra-Ioana

**DIMENSIONS OF PERFECTIONISM-A STUDY APPLIED TO PRIMARY SCHOOL
 CHILDREN 138**

Gherman Timeea-Melisa-Miriam

**EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STEP BY STEP ALTERNATIVE EDUCATIONAL
 PROCESS: VALUES, PRACTICES, AND IMPACT ON CHILD DEVELOPMENT
 154**

Maria Alexandra Gligan

**THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE LEARNING PROCESS
 164**

Ionuț Ispir-Boltea

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED TOOLS FOR SUPPORTING THE EDUCATIONAL
 PROCESS 174**

Carmen Ioana IUHOS

HEALTH EDUCATION WORKSHOPS 183

Stela-Gabriela Jelea , Oana-Corina Jelea

INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN BIOLOGY CLASSES 189

Stela-Gabriela Jelea, Marian Jelea

**INFLUENȚA ASCULTĂRII MUZICII ASUPRA ANXIETĂȚII, ABORDARE PRIN PRISMA
 GENULUI ȘI A VÂRSTEI 195**

Ramona-Niculina Jurcău, Ioana-Marieta Jurcău, Marie-Caroline Vanheesbeke, Florin-Gheorghe Trif,
 Dong Hun Kwak

**IMPORTANȚA A TREI CITRICE ASUPRA STRESULUI, CORTIZOLULUI ȘI
 ALPHAAMILAZEI, O SCURTĂ EVALUARE203**

Ramona-Niculina Jurcău, Ioana-Marieta Jurcă, Malak Sekkal, Nicolae-Alexandru Colceriu, Dong Hun
 Kwak

**ROLUL MODULATOR AL RHODIOLA ROSEA ÎN ANXIETATE ȘI STRESS, O ABORDARE
 PUBMED..... 211**

Ramona-Niculina Jurcău, Ioana-Marieta Jurcău, Marie Lambinet, Nicolae-Alexandru Colceriu, Gheorghe
 Florin Trif, Dong Hun Kwak

**MENTORING IN TEACHING COMMUNITIES – A MECHANISM FOR THE INTEGRATION
 AND CONTINUOUS TRAINING OF NOVICE TEACHERS219**

Monica Maier

**REIMAGINING INTERACTIVE INSTRUCTION: THE SYNERGY BETWEEN TEACHING
 METHODS AND AI 233**

Meheș (Isac) Georgiana Valentina

**DIRECȚII ȘI ABORDĂRI INOVATIVE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ
 245**

Daniela Laura Miclăuș

THE ROLE AND INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION	251
Diana-Maria Marcua, Tudor-Horea Mureșana	
AGGRESSIVENESS IN CHILDREN	257
Simona Neag	
PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII ALE UTILIZĂRII ÎNVĂȚĂRII MIXTE BAZATE PE INVESTIGAȚIA COLABORATIVĂ ÎN FORMAREA VIITORILOR PROFESORI	269
Lorena Peculea	
EMOTIONAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION: REALITY OR THEORETICAL CONSTRUCT?	282
Roxana-Maria Petian	
THE ROLE OF EDUCATIONAL GAMES IN DEVELOPING LANGUAGE SKILLS IN EARLY PRIMARY EDUCATION	301
Adriana Pop	
VOCATIONAL COUNSELING IN SHAPING THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PATHWAYS OF YOUNG PEOPLE	322
Angela-Niculina Pop	
PREVENTION AND REDUCTION OF SCHOOL ABSENTEEISM THROUGH PLAYFUL ACTIVITIES	330
Andreea Maria Szabo	
AGAINST FUNCTIONAL ILLITERACY	346
Eva Monica SZEKELY	

**VERB TENSES REVISITED: INTEGRATING TECHNOLOGY AND TASK-BASED LEARNING IN
GRAMMAR TEACHING 364**

Luminița Todea

**THE EFFECTS OF LEGISLATIVE CHANGES IN THE FIELD OF EDUCATION ON
ACADEMIC PERFORMANCE IN ROMANIA 376**

Zorica Triff

**THE MORNING MEETING – A BRIDGE BETWEEN EMOTION AND KNOWLEDGE IN
CHILD-CENTERED EDUCATION.....385**

Andreea Denisa Uța

AI-DRIVEN PEDAGOGICAL APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

*Florina Achim^a, Nadia Barkoczi^b, Alina Boja^c, Ioana Bud^d, Alina Nechita^e,
Luminița Todea^f, Lorena Peculea^g*

^a Florina Achim / Technical University of Cluj-Napoca, florina.achim@dspp.utcluj.ro, ORCID 0009-0009-9937-7185

^b Nadia Barkoczi / Technical University of Cluj-Napoca, Nadia.Barkoczi@dspp.utcluj.ro, ORCID 0000-0002-0514-2417

^c Alina Boja / Technical University of Cluj-Napoca, alina.boja@dspp.utcluj.ro, ORCID 0009-0006-2987-6761

^d Ioana Bud / Technical University of Cluj-Napoca, Ioana.BUD@fsc.utcluj.ro, ORCID 0009-0009-9881-9789

^e Alina Nechita / Technical University of Cluj-Napoca, alina.nechita@dspp.utcluj.ro, ORCID 0009-0004-2079-9785

^f Luminița Todea / Technical University of Cluj-Napoca, luminita.todea@fsc.utcluj.ro, ORCID 0000-0003-3124-1280

^g Lorena Peculea / Technical University of Cluj-Napoca, Lorena.Peculea@dppd.utcluj.ro, ORCID 0009-0004-5526-8415

Abstract

Following the dynamic changes in contemporary society, learning methods and techniques must adapt and respond to new challenges in the educational context. This article analyses several artificial intelligence-based technologies that we have applied in the process of teaching and learning foreign languages: ChatGPT, Duolingo, and ELIZA. Based on concrete examples of generating requirements in the context of developing written expression skills related to the use of ChatGPT in foreign language teaching, the article highlights educational scenarios in which artificial intelligence chatbots embedded in various digital resources serve both as facilitators of creative expression and as support for autonomous teaching and learning. Regarding other open educational resources, such as Duolingo and ELIZA, it considers their integration into the process of learning a foreign language, connecting them to clear contexts in everyday life. Another aspect of the study focuses on the limits of using artificial intelligence as a tool for language learning, highlighting the human intervention required in this algorithm to solve various linguistic learning challenges.

Keywords: AI-based technologies; educational chatbots; ChatGPT; Duolingo; ELIZA; learning experience;

Introduction

Due to its capacity to leverage vast amounts of data, its generative ability to co-create original content and its ability to mimic human interactions, GenAI is transforming society's educational, social and cultural environment, transcending beyond the data it collects to extend or extrapolate ideas and produce more creative content, including text, images, videos, simulations and more (Henriksen, Mishra & Stern, 2024). The potential of artificial intelligence tools, such as natural language processing, predictive analytics and pattern recognition, is significant for fostering creative and sustainable learning environments. Generative artificial intelligence (GenAI) systems, from simple automatic content generators to sophisticated machine learning models that produce highly interactive and adaptive learning materials, offer a wide range of applications in educational environments. Although the specifics of these tools may evolve, the basic principles of their integration into pedagogical practices remain unchanged and it is essential to adapt to individual differences in teaching and learning processes, emphasizing the importance of pedagogical strategies to address the diverse needs of learners (Henriksen, Mishra & Stern, 2024; UNESCO, 2023; Alvarez-Icaza et al., 2024).

Chatbots or intelligent agents enhance search engine performance by extracting attributes like keywords and document formats from text. These attributes' relationships are then established and visualized using a new hypertext paradigm based on Zig Zag principle which emphasizes a strategic approach to achieving objectives by flexibility and ingenuity (Mirjana et al., 2005). Learning experience of students can be enhanced in multiple ways (Surapaneni, 2024): (i) personalization, by analysing students, teachers and researchers behaviour and preferences, AI delivering customized content and recommendations and ensuring more relevant and engaging interactions, (ii) predictive interfaces, through which AI anticipates user needs and dynamically adjusts interfaces in real time, boosting efficiency and satisfaction; (iii) intelligent agents support represented by AI-driven chatbots which offer instant, consistent, and in time support and (iv) automation, by addressing repetitive tasks within strategic and creative activities.

Methods of Integrating Technologies into Theoretical and Practical Activities in Higher Education

The integration of technology into teaching-learning-assessment activities to a considerable extent, in line with its pervasive influence in our daily lives, first and foremost requires an adaptation of traditional teaching methods to this reality. Consequently, this also implies the alignment of these methods, within teacher training programs, with disciplines that support computer-assisted learning (Borthwick & Hansen, 2017). Promoting a conceptual, organizational,

and methodological framework that facilitates the adoption of blended learning within each school subject would positively influence its presence in the field of education. On the other hand, familiarizing students with this working modality during their university years would ensure its integration into the activities of future teachers. While implementing the first perspective may be more challenging and long-term, incorporating examples of effective methodologies within university courses is much easier and more promising.

In the field of education, there is significant discussion about the impact of immersive learning on curiosity, interest, motivation, and student engagement in the educational process (Bidarra & Rusman, 2017). The realism and dynamism inherent in this learning approach require its combination with the traditional approach to theoretical courses, as there are multiple ways to leverage it, regardless of the subject matter.

On the other hand, in terms of practical activities, the organizational variants of these activities in line with the utilization of blended learning are numerous. Starting with the synchronous learning experiences established within theoretical courses, seminar activities can appeal to any of the "Online Driver" models (use of digital applications and platforms for learning), "Face-to-Face Driver" (used primarily for remedial or extension activities), or "Inside-Out Blended Learning" (continuing learning in external spaces, either physical or virtual). Another effective approach involves rethinking the structure of theoretical and practical activities through the adoption of the Flipped Classroom Model, Outside-In Blended Learning, or the Rotation Model.

AI Technologies' Role as Resources for Teaching and Learning

AI-based instructional technologies such as learning resources with key functionalities including learner profiling, learner autonomy, predictive modelling of learning trajectories, automated assessments, and adaptive learning techniques impact the learning process of university students by cultivating cognitive activation, self-directed learning and skills such as critical thinking and problem-solving (Chadha, 2024; Onat & Gülseçen, 2023). Creating favourable conditions in different educational contexts integrating artificial intelligence-based tools in the design of interactive and engaging activities and sequential learning tasks lead to increased motivation for learning and sustainable learning outcomes (Bennett & Abusaleem, 2024; Ramirez & Esparrell, 2024). In addition to the interactive role they play in students' learning journeys by providing timely assistance in situations where teachers, family or classmates are unavailable or lack the necessary skills, time and space limitations aside, AI tools such as intelligent tutoring systems, intelligent agents and conversational robots integrated into teaching and learning collaborative environment by teachers too, offer the advantage of saving time while enhancing efficiency and personalization in the learning process (Onat & Gülseçen, 2023; Ramirez &

Esparrell, 2024; Gocmez & Okur, 2022). In the academic environment of higher education, an intelligent agent can make a significant contribution by performing various tasks, from reducing repetitive activities to facilitating understanding and learning through one's own experience creating a framework for facilitating interactions between students and providing mutual feedback, transforming education into a collaborative process of knowledge building (Ramirez & Esparrell, 2024).

The adoption of AI technologies in higher education emphasizes the significant role of AI developers in the dynamic ecosystem created: (i) to better understand AI and its application in education, (ii) to develop interdisciplinary collaboration among stakeholders such as researchers, AI developers, teachers and students, (iii) to improve access to knowledge, (iv) to better comprehend and forecast learning based on learning behaviours and strategies in instructional processes for transformation and challenges in new pedagogical scenarios, (v) 'to anticipate, adapt, and actively seek ways to support students', (vi) to design and develop personalized educational routes to meet the individual needs of learners and (vii) to ensure efficient and equitable solutions for sustainable and quality education and training using AI (Ramirez & Esparrell, 2024:36; Park & Doo, 2024; Mangera, Supratno & Suyatno, 2023; Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022).

AI Tools in Foreign Language Teaching

In this part of the research, we are interested in AI tools that can be used for scripting, to understand the mechanisms of creating and adjusting prompts for educational purposes. We start from the following question: prompting is (not) an art? We want to show how we can use ChatGPT effectively, to make our work easier and keep up with technological changes. The prompts must be adapted to specific educational objectives (grammar, vocabulary, conversation), by specifying the CECRL levels, the targeted structures and the cultural context: "With the help of various machine learning algorithms, AI can identify the patterns in a dataset and performing predictive tasks without any need to explicitly programme a computer for that specific task" (Churi, 2022: 96). For example, in foreign language teaching, in the 6th, *Building blocks of communication*, we have topic like: *Expressing habits, routines vs. temporary actions, annoying habits, making plans –The present*. The teacher can ask ChatGPT to generate a request so one can check the targeted content: Generate a dialogue in English between two friends who want to go to the cinema. Include at least 5 verbs in the present tense and 5 cardinal numerals! The generated result can be observed below.

Dialogue: Going to the Cinema

Sophia: Hey, Liam! Do you want to go to the cinema today?

Liam: Yes, I really like watching movies! What time does the movie start?

Sophia: It starts at four o'clock. We can meet at three thirty in front of the cinema.

Liam: Sounds good! How much is the ticket?

Sophia: It costs twelve dollars. I only have five dollars with me.

Liam: No problem, I have twenty dollars. I can help you!

Sophia: Thank you! I buy the tickets, and you buy the popcorn?

Liam: Sure! I always eat popcorn when I watch a movie.

Sophia: Me too! Let's go and have fun!

Liam: Yes! See you soon!

Source: ChatGPT, Personal communication, March 24, 2025

We note that the dialogue is simple (A1), because we did not specify the language level. The request may be repeated for a B1 level task too.

Dialogue: A Trip to the Cinema

Lucy: Hey, Tom! Do you want to go to the cinema tonight?

Tom: Yes, I love going to the cinema! What movie do you want to watch?

Lucy: There is a new comedy. It starts at eight o'clock.

Tom: That sounds good! What time do we meet?

Lucy: Let's meet at seven fifteen in front of the cinema.

Tom: Perfect! How much is the ticket?

Lucy: It costs twelve dollars. I can also buy some popcorn!

Tom: Yes, I have twenty dollars. I can also buy some popcorn!

Lucy: Great! I always eat popcorn when I watch a movie.

Tom: Me too! We arrive at seven fifteen, buy our tickets and enjoy the film!

Source: ChatGPT, Personal communication, March 24, 2025

We notice that, although the linguistic levels are different, the generated result cannot prove the same thing. On the contrary, the dialogues seem very similar. Therefore, we will identify a limit of AI here, because the nature of the input is very important. The teacher must structure the

content to cover production, understanding, and reflection, favouring an interactive approach. "There is several upstream processing steps required to transform the text, whether it is what you type or the training data, into the actual model input. The initial step in this process is known as tokenisation. Tokenisation involves breaking the text into tokens" (Chan & Colloton, 2024:189). And this is where the importance of a well-formulated consign comes in, because a vague prompt will lead to imprecise answers. Furthermore, a clear instruction with plenty of details will generate targeted responses. The more relevant details our query contains, the more the AI will understand our intention.

The tokenisation approach may require different strategies for different languages. For example, for the same instruction, but in French this time, ChatGPT us the following version:

Lucas : Salut, Emma ! Ça te dit d'aller au cinéma ce soir ?

Emma : Salut, Lucas ! Oui, bonne idée ! Quel film veux-tu voir ?

Lucas : Il y a un nouveau film d'action qui passe à 20h. Sinon, une comédie commence à 18h30.

Emma : J'adore les comédies ! On y va pour 18h30 alors ?

Lucas : D'accord ! On achète les billets en ligne ou sur place ?

Emma : Achetons-les en ligne ! Comme ça, on est sûrs d'avoir de bonnes places.

Lucas : Bonne idée ! Les billets coûtent 12 euros chacun. Je prends aussi de pop-corn ?

Emma : Oui, un grand pop-corn et deux sodas. Ça fera environ 15 euros en plus.

Lucas : Parfait ! On se retrouve devant le cinéma à 18h !

Emma : Ça me va ! À tout à l'heure !

Source: ChatGPT, Personal communication, March 28, 2025

When the B1 level was added to the instruction, the vocabulary became more complicated, also containing fixed expressions, which was not the case for the English version.

Lucas: Salut, Emma! Rien de spécial. Pourquoi ?

Emma : J'ai envie d'aller au cinéma. Il y a un film qui sort aujourd'hui. Tu veux venir ?

Lucas : Oui ! Bonne idée ! Quel film veux-tu voir ?

Emma : Il y a l'Inconnu à Paris à 18 heures, Mission Extrême 5 à 20 heures, et une comédie à 21 heures 30.

Lucas : Hmmm...j'adore les films d'action. Mission Extrême 5 ça me tente bien !

Emma : Moi aussi ! Les critiques disent qu'il est super !

Lucas : Parfait ! On achète les billets en ligne ou sur place ?

Emma : Mieux vaut les acheter en ligne. Comme ça, on est sûrs d'avoir des places.

Lucas : D'accord. Combien coûtent les billets ?

Emma : Ils sont à 9 euros chacun. Si on prend du pop-corn, ça fait environ 15 euros en tout.

Lucas : Ça me va. Je réserve deux places tout de suite.

Emma : Génial ! On se retrouve devant le cinéma à 19 heures 45 minutes.

Lucas : Oui, à tout à l'heure !

Emma : À tout à l'heure !

Source: ChatGPT, Personal communication, March 28, 2025

"However, we predict that most institutions will fund and facilitate a broader approach towards the deeper integration of these technologies into programme curricula, though seeing the impact of this will take more time" (Chan & Colloton, 2024:248) The following AI engines have been used with our students: <https://chatgpt.com>, <https://chat.chatbotapp.ai/>, Grok, and <https://chat.mistral.ai/> to summarize academic papers, extract key concepts, establish connections between ideas and theories, and deepen researcher's understanding of how these theories apply to their work. In conclusion, "teachers and authors of educational material can use numerous possibilities for Web-based course offering and teleteaching, availability of authoring tools for developing Web-based courseware, and cheap and efficient storage and distribution of course materials, hyperlinks to suggested readings, digital libraries, and other sources of references relevant for the course" (Andric et al., 2005:25).

Another educational Chabot that my students use in language learning is Duolingo AI, an application which involved from automation to Artificial Intelligence Integration. In today's educational environment, the development of educational chatbots has fundamentally changed the way foreign languages are taught and learned and Duolingo AI is an intuitive app that enhances students' language learning for different levels of age and knowledge (Peláez-Sánchez & Velásquez-Durán, 2023). "Information and communication technology (ICT) has advanced because of the shift in educational tools and platforms from traditional approaches to technology-

driven programs such as Memrise, Babbel, HelloTalk and Duolingo" (Ouyang et al., 2024:98; Yunus et al., 2009). But here too, we find negative aspects, in that users (French speakers for example, they have only four options, not 16) need to already speak English to learn 16 languages, from French to Esperanto. We also do not have the option to learn the Latvian language. However, "Duolingo is one of the most popular and downloaded apps in the market, is promoted as a MALL app that helps users acquire the language by using communicative activities" (de Castro et al., 2016:60). This type of AI-integrated education represents a motivational boost, also contributing to the development of critical thinking of our students (Xu, 2025 apud Blanco, 2021).

A third chatbot that we propose to discuss in this article concerns an example included in the category of automatic conversational agents: it is ELIZA Chatbot, a program created in 1996 by MIT psychologist Joseph Weizenbaum. This program imitates human behaviour in a conversation, being used mainly in medical discussions, based on the text with a patient. "Being somewhat primitive, ELIZA cannot give a patient any insight but can guide his imagination towards it by asking some typical psychological questions" (Dokukina et al., 2020:543). We used this application in medical French classes, analysing the possibilities of quickly transmitting the message, adapting vocabulary specific to the medical context, but also the limits, in the sense that ELIZA cannot provide information regarding medical prognosis.

Discussion and Conclusions

The use of new technologies facilitates the work of teachers and students but does not exclude the involvement of the human factor in managing the teaching-learning process. Chatbots can be accessed 24 hours a day, 7 days a week, directly from the student's mobile phone. They are structured in such a way that learning can be done in small sequences, adapted to the needs of the learners, using recurring structures to fix concepts. Also, various AI programs are of great help to shy people who do not dare to practise their oral communicative skills in class, in front of their peers. However, these advantages cannot exclude the human presence in the teaching-learning-assessment process.

Bibliography

- Alvarez-Icaza, I., Suárez-Brito, P., & Molina-Espinosa, J. M. (2024). Adaptive Learning for Complex Thinking: A Systematic Review of Users' Profiling Strategies. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(2):251–272.
- Andric, M., Devedzic, V., Hall, W., & Carr, L. (2005). "À la" in Education: Keywords Linking Method for Selecting Web Resources. In Proceedings of the 2005 conference on Artificial Intelligence in Education: Supporting Learning through Intelligent and Socially Informed Technology. IOS Press, NLD, 25–32.

- Bennett, L., & Abusalem, A. (2024). Artificial Intelligence (AI) and Its Potential Impact on the Future of Higher Education. *Athens Journal of Education*, 11(3), 195–212. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1438036>.
- Bidarra, J., & Rusman, E. (2016). Towards a pedagogical model for science education: bridging educational contexts through a blended learning approach. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(1), 6–20. <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1265442>.
- Blanco, C. (2021). *Duolingo Language Report*. Available at <https://blog.duolingo.com/2021-duolingolanguage-report/>.
- Borthwick, A.C., & Hansen, R. (2017) Digital Literacy in Teacher Education: Are Teacher Educators Competent?. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46–48. Available at: <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1291249>.
- Chadha, A. (2024). Transforming Higher Education for the Digital Age: Examining Emerging Technologies and Pedagogical Innovations. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 13, 53–70. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1456040>.
- Chan, C. K. Y., & Colloton., T. (2024). *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect* (1st ed.). Routledge. Available at: <https://doi.org/10.4324/9781003459026>
- Churi. P. P., Joshi, S., Elhoseny, M. and Omrane, A. (Eds.). (2022). *Artificial Intelligence in Higher Education: A Practical Approach* (1st ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003184157>.
- de Castro, A. P., da Hora Macedo, S., & Pinto Bastos, H. P. (2016). Duolingo: an experience in English teaching. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 6(4), 59-64.
- Dokukina, I., & Gumanova, J. (2020). The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning, *Procedia Computer Science*, 169, 542–546. Available at <https://pdf.sciencedirectassets.com/>.
- Gocmez, L., & Okur, M. R. (2022). Artificial Intelligence Applications in Open and Distance Education: A Systematic Review of the Articles (2007-2021). *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 1–32. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1389676>.
- Henriksen, D., Mishra, P., Stern, R. (2024). Creative Learning for Sustainability in a World of AI: Action, Mindset, Values. *Sustainability*, 16(11), 44-51. Available at <https://doi.org/10.3390/su16114451>.
- Mangera, E., Supratno, H. and Suyatno (2023). Exploring the Relationship between Transhumanist and Artificial Intelligence in the Education Context: Particularly Teaching and Learning Process at Tertiary Education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 35–44. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1386843>.
- Mirjana, A., Vladan, D., Wendy, H., & Leslie, C. (2005). “À la” in Education: Keywords Linking Method for Selecting Web Resources. In Proceedings of the 2005 conference on Artificial

- Intelligence in Education: Supporting Learning through Intelligent and Socially Informed Technology. *IOS Press*, NLD, 25–32.
- Onat, O. and Gülseçen, S. (2023). Reducing Perceived Transactional Distance in Distance Education: The Impact of the Chatbot. *International Journal of Technology in Education and Science*, 7(4), 483–499. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1408852>.
- Ouyang, Z., Jiang, Y., & Liu, H. (2024). The Effects of Duolingo, an AI-Integrated Technology, on EFL Learners' Willingness to Communicate and Engagement in Online Classes, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 97–115. Available at <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7677>.
- Park, Y., & Doo, M. Y. (2024). Role of AI in Blended Learning: A Systematic Literature Review. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(1), 164–196. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1419324>.
- Peláez-Sánchez, I. C. and Velásquez-Durán, A. (2023). The impact of Duolingo in developing students' linguistic competence: an aspect of communicative language competences. *Educ. Pesqui*, 49. doi: 10.1590/s1678-4634202349252467eng.
- Ramirez, E. A. B., & Esparrell, J. A. F. (2024). Artificial Intelligence (AI) in Education: Unlocking the Perfect Synergy for Learning. *Educational Process: International Journal*, 13(1), 35–51. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1416193>.
- Surapaneni, M. (2024). *How AI is Transforming User Experience: Insights & Impact. WE THINK APP - AI, Product Engineering & Data*. Available at <https://wethinkapp.com/the-transformative-impact-of-ai-on-user-experience-a-deep-dive/>.
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial Intelligence in Education: AIED for Personalised Learning Pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639–653. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1373006>.
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Available at <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
- Yunus, M. M., & Lubis, M. A., Lin, C. P., & Wekke, I. S. (2009). Language learning via ICT: Students' experience. In Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies, *EDUTE'09*, 136-142. Available at https://www.academia.edu/1562306/LANGUAGE_LEARNING_VIA_LECT_STUDENTS_EXPERIENCE
- Xu, J. (2025). Uncurtaining windows of motivation, enjoyment, critical thinking, and autonomy in AI-integrated education: Duolingo Vs. ChatGPT, *Learning and Motivation*, 89. Available at <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102100>.

EMERGING TECHNOLOGIES AS CATALYSTS IN THE EXPERIENTIAL LEARNING OF STUDENT TEACHERS

Nadia Barkoczi^{a*}

^a Technical University of Cluj-Napoca,
e-mail: Nadia.Barkoczi@dspp.utcluj.ro; ORCID: 0000-0002-0514-2417

Abstract

The rapid evolution of emerging technologies, such as virtual reality (VR), augmented reality (AR), artificial intelligence (AI), the metaverse, and immersive simulations, has a significant impact on experiential learning. Learners interact with dynamic and interactive environments that go beyond the boundaries of traditional classrooms. While VR bridges the physical and digital realms by creating simulated experiences, AI technologies personalize the learning process and offer new tools for developing the 4Cs competences - creativity, collaboration, critical thinking and communication - adapting and differentiating individual learning paths. Emerging technologies facilitate the design of didactic scenarios including virtual classrooms, adaptive feedback systems, and online interactions as a few of the tools that student teachers can use to implement teaching strategies and reflect on their outcomes. The paper proposes a reconfiguration of the experiential learning cycle which integrates in its stages - concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation - emerging technologies as tools that facilitate practical activities, stimulate collaboration within the triad formed by university coordinator, student teacher and mentor teacher, and consequently deepen the didactic competencies of all the three members. By reviewing existing literature, a conceptual framework for technology-enhanced pedagogical practice within the experiential learning cycle is proposed, in which innovative learning ecosystems can be created. By bridging theory and practice, emerging technologies serve as catalysts for experiential learning, preparing future educators to design and implement innovative didactic strategies developing the technology-enhanced learning environment.

Keywords: emerging technologies; experiential learning; student teachers; competences; didactic strategy;

* Corresponding author:
E-mail address: Nadia.Barkoczi@dspp.utcluj.ro

Introduction

Based on the idea that skills are consolidated and deepened through direct experience and reflection, experiential learning emphasizes active involvement, problem solving, and the implementation of concepts in authentic contexts. The student-centered approach shifts the focus from passive reception of information to active participation, in which student teachers engage in testing ideas, adapting teaching strategies, and internalizing learning through cycles of action, reflection, and application. They are prepared to play an active role in various dimensions of their education, including in the digital space. The European OECD 2030 DeSeCo project focuses on clearly defining and selecting the skills needed to train innovative, aware, and responsible adults (OECD, 2018). Developing the skills needed to handle the complexity of the real world is one of the main challenges for education systems (Ramírez-Montoya et al., 2025). The enhancement of didactic competencies requires practical experience, with experiential learning (EL) becoming a cornerstone in the teacher training. The central hub of this type of learning is the triad, which brings together the university coordinator, the student teacher, and the mentor teacher to create a structured and supportive framework for actual and future didactic careers.

Experiential Learning Cycle

Kolb (2015, pp. 18, 25) defines EL as "a particular form of learning from life experience" and its theory as "a useful framework for learning-centered educational innovation, including instructional design, curriculum development, and lifelong learning". The author proposes a conceptualized model consisting of four interconnected stages, namely concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation, distributed in a cycle in which competencies are formed and developed through the transformation of experience (Kolb, 2015). Learners acquire knowledge that is accumulated through direct engagement on *concrete experiences* around a central task which is divided subsequently into meaningful components, within a deductive approach, in the framework of *abstract conceptualization*. Learning through experiential experiences allows ST to reflect, analyze, and conceptualize their observations and test what they have learned in new and different contexts (Riches & Kaleva, 2025). The transformation occurs through *reflective observation* of the acquired experience, exploring it from different insights, and is completed by encouraging the learner to interact with the environment through *active experimentation* (Gordon, 2022; Mughal & Zafar, 2011). Gordon (2022) defines learning as a combination of styles created by combining the four stages of EL. The author presents an extensive list of learning styles, which includes: (i) experimentation, highlighted by concrete experience, (ii) imagination, emphasized by reflective observation and concrete experience, (iii) reflection, focused on reflective observation, (iv) analysis, emphasized by abstract

conceptualization and reflective observation, (v) thinking, reinforced by abstract conceptualization, (vi) decision-making, focused on active experimentation and abstract conceptualization, (vii) action, centered on active experimentation, (viii) initiation, reinforced by active experimentation and concrete experimentation, and (ix) balancing, a combination of all four EL stages (Gordon, 2022). The cycle process described above can be observed in Figure 1.

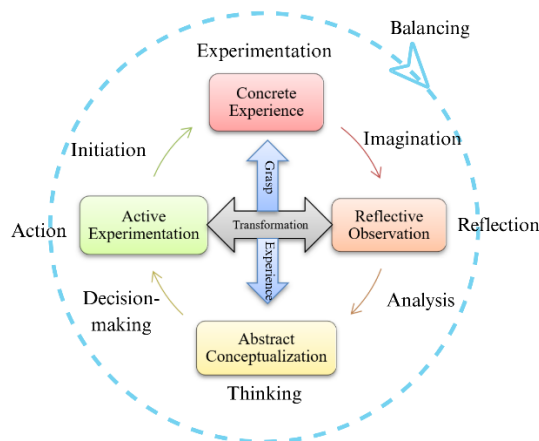


Figure 1. Experiential Learning Cycle (adapted from Egan et al., 2023; Gordon, 2022; Kolb, 1984; Nagel et al., 2024)

The model portrays learning as a continuous process that has the potential to motivate learners to improve their current skills or knowledge. The model can be used by applying the circular model described above, starting with updating previous knowledge that, for example, student teachers have assimilated in the disciplines they have followed to learning through experience and to transforming this learning beyond short-term experience. The overall goal is about learning to be seen as a continuous and long-term process and the training program to be one structured, focused, and dynamic episode in the journey of learning (Egan et al., 2023).

Synergies in the Triad to foster Experiential Learning

The triad of university coordinator (UC), student teacher (ST) and mentor teacher (MT) is created to develop the pedagogical practice activities of student teachers and to ensure that the competences necessary are formed. In the triad, all members have clear roles within their responsibilities. While the university coordinator designs the activities for the teaching practice, assures alignment with educational standards and facilitates opportunities for reflection, the

student teacher is actively involved in the pedagogical practice, applies theoretical knowledge and reflects on experiences, and the mentor teacher guides, monitors, gives feedback and offers models of professional practice.

The alignment to experiential learning cycle is based on passing through the four stages of the cycle via specific learning activities, such as: (i) practicing in authentic teaching situations within the concrete experience, (ii) reflecting on the activities witnessed during reflective observation, (iii) designing lessons by connecting experience with theory in abstract conceptualization, and (iv) implementing and testing strategies through active experimentation. Each member of the triad has a significant role within experiential learning, ST being constantly coordinated to build a bridge between theory and practice in an active and adaptable environment, as can be observed in Figure 2 (Thin, 2025). This bridge must link theory and practice within the actions shown in the figure below, so that student teachers can apply and continuously improve the competences they have acquired through iterative cycles of reflection and practical application. While UC constantly monitors the results obtained by ST to adjust teacher training programs with a better preparing of future educators, TM observes the lessons of trainee teachers, suggests practical strategies for improvement, offers constructive criticism, and ensures that feedback is in line with the instructional objectives of the trainee program (Thin, 2025).

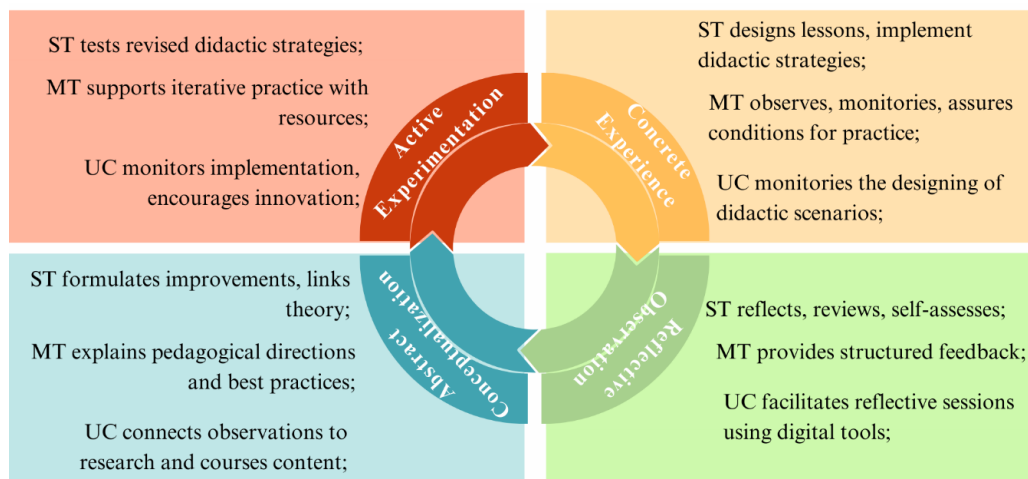


Figure 2. The role of the university coordinator, student teacher, and mentor teacher in the experiential learning cycle within the context of pedagogical practice

The continuous and iterative nature of experiential learning allows any of the actors involved to step into the cycle at any stage, although optimal learning involves going through all four stages. The model also points out that effective learners balance concrete experience with abstract conceptualization and active experimentation with reflective observation.

Integration of Emerging Technologies across the Experiential Learning Cycle

Education 4.0 involves regulating educational institutions programs and research within the organization in order to design innovative courses and didactic scenarios that integrate advanced learning technologies as teaching tools to enable the creation of more collaborative environment, promoting active and autonomous learning among those engaged (Ramirez & Esparrell, 2024). Cai et al. (2025) design a four-dimensional theoretical framework including pedagogy, psychology, technology and learning analysis for creating and developing virtual reality-based applications and training. Emerging technology's providers offer tools that facilitate the development of complex thinking across different learning approaches: (i) active, (ii) problem-based, (iii) technology-supported, (iv) ongoing and experimental, (v) peer-to-peer, and (v) collaborative driven (Li, 2025; Ramírez-Montoya et al., 2025; Shee et al., 2025).

Virtual reality (VR) as an educational technology contributes to practical skills-based training of ST within experiential and situated learning theories, facilitating the access to virtual environments that complement and not replace classroom teaching scenarios and allowing them to observe, experiment, and practice specific techniques, roles or assignments through the shift from passive observation to active interaction (Bi et al., 2025; Riches & Kaleva, 2025; Tayan et al., 2025). Allcoat et al. (2021) presents the concepts of Augmented Reality (AR) and Mixed Reality (MR), with MR presented as a broad term that encompasses both augmented reality and augmented virtuality, resulting in the merge of real and virtual worlds and objects that coexist and interact within the real world.

Generative artificial intelligence provides tools based on advanced deep learning algorithms that can create new content, such as text, images and videos. Through the use of these tools, students can exchange ideas, make deductions, and participate in activities that enhance their critical thinking and metacognitive skills (Rivera-Novoa & Duarte Arias, 2025). AI applications such as Adaptive Learning Systems, Intelligent Tutoring Systems and Virtual Classrooms are used effectively to enhance teaching efficiency and improve student learning outcomes across four trends: swarm intelligence, Internet of Things, deep learning and neuroscience (Cai et al., 2025). Learning Management Systems equipped with AI to customize the learning paths of ST, Intelligent Pedagogical Agents that adapt to the individual needs of students, Collaborative Platforms that use AI to integrate information and virtual and human-physical robots, represent interactive means for

transforming the community of practice in a community focused on learning (Cai et al., 2025). The Virtual Intelligence experience uses AI, combining the Internet of Things, AR and VR in an interdisciplinary learning context to create immersive environments where students can integrate virtual materials and real-world settings to design and implement didactic scenarios.

Simulation-based learning platforms emerge as effective methods of training ST, allowing them to interact with virtual characters in realistic didactic scenarios, conduct assessments and implement the strategies designed (Flaherty, 2025). The adoption of emerging technologies like VR, AI and simulated computer role-playing games removes pedagogical barriers by expanding their usability and promotes evidence-based practice by bridging the gap between theoretical knowledge and real-world applications. The use of emerging technology, such as online knowledge hubs, virtual simulations, and interactive videoconferences, could: (i) impact the mentorship of ST, (ii) eliminate as far as possible the educational disparity and (iii) connect competencies with their practical applications in both current and future contexts.

Methodology

The paper focuses on reviewing existing literature on experiential learning, teacher training, and emerging technologies, and analyzing existing scientific literature with the aim of developing a theoretical framework. The objective of this paper is to explore the role of emerging technologies as catalysts in the experiential learning of student teachers, in collaboration with university coordinators and mentor teachers, and to propose a conceptual framework for technology-enhanced pedagogical practice within the experiential learning cycle. The research questions are:

1. How do emerging technologies enhance experiential learning for student teachers in teaching practice?
2. How do emerging technologies augment reflective observation and feedback among student teachers, mentor teachers and university coordinators?

A Conceptual Framework for Emerging Technologies-Enhanced Pedagogical Practice within the Experiential Learning Cycle

The integration of emerging technologies in experiential learning improves the collaboration between the university coordinator, student teacher and mentor teacher, resulting in an active participation in the didactic activities of the ST, which leads to performance and well-being of students.

In the first stage of EL, *concrete experience*, ST is engaged in authentic teaching activities in the pre-university institution, having the opportunity to design and implement lessons engaging

face-to-face with learners and integrating: (i) VR teaching simulators, (ii) AR as means of lesson or (iii) AI as educational tools. While UC assures that pedagogical practice is aligned with teacher education standards, MT observes, provides feedback, and suggests adaptive strategies after the lesson.

Reviewing and analysing experience in *reflective observation* stage is one of the most important phases of pedagogical practice in which lesson records in VR/AR environments or AI analytic dashboards allow for a critical and constructive evaluation of teaching performance, classroom involvement and student outcomes. At this stage, MT offers guided reflections, UC organises online meeting sessions with ST and TM using digital platforms to request reflections, and ST self-evaluates itself using data visualisations, peer feedback, and video replays.

AI-driven analytics enable ST to link theory to observed results at the stage of *abstract conceptualization*. Collaborative platforms facilitate the analysis of teaching strategies, of the most effective training methods and of proposals for improving teaching approaches by the triad members. UC ad notates insights regarding practical pedagogical theories and design directions for future research and MT offers pedagogical reasoning to refine teaching style.

In the *active experimentation* stage, a refinement of didactic strategies for future practice is suggested, UC encouraging the innovative use of emerging technologies to design and implement innovative didactic strategies and TM monitoring the implementation and evaluating the didactic activities for continuous improvement. ST can apply refined techniques in either live or simulated classrooms using AI-driven lesson planners, simulation-based practice in the metaverse, and interactive whiteboards for testing improved teaching strategies in safe and authentic educational environment.

A representation of ET integration as catalysts at the stages of experiential learning, together with innovative pedagogical methods used by the university coordinator, student teacher and mentor teacher, can be observed in Figure 3.

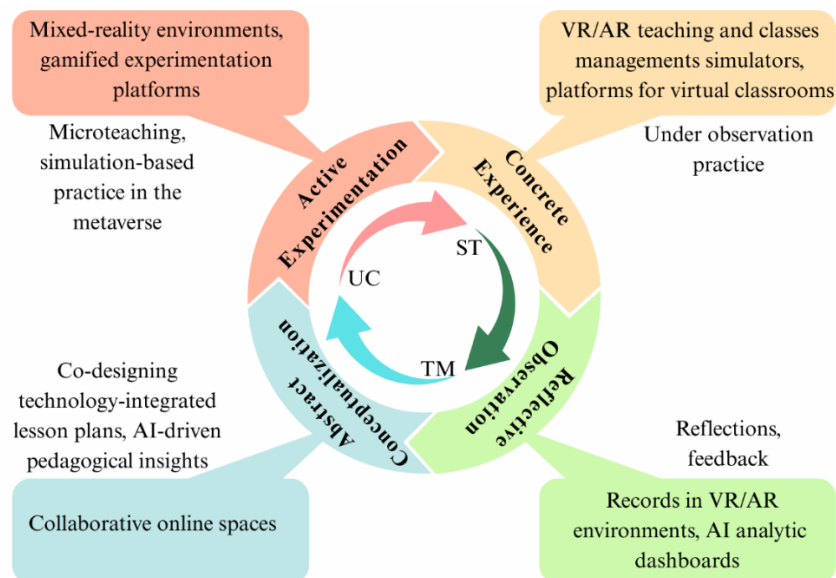


Figure 3. Emerging technologies and pedagogical approaches in the stages of experiential learning

ETs integrated into the EL stages help ST to test during pedagogical practice activities the didactic competences which includes 21st century skills such as: (i) self-efficacy by combining real or simulated teaching buildings with real confidence, (ii) adaptability through the application of revised didactic strategy, (iii) creativity through the development of innovative teaching resources, (iv) collaboration through co-teaching in digital environments, (v) critical thinking through the use of data analysis to improve teaching strategy and (vi) communication through the presentation of concepts using multimodal platforms.

Discussions and conclusions

Experiential learning is significant for student teachers to recognize their professional identity as a teacher. Through the integration of emerging technologies, safe environments for experimentation are developed, allowing learners to test didactic strategies for real learners. Adaptive learning platforms help to regulate pedagogical approaches according to the needs, rhythm and competences of individual facilitating differentiated and personalised learning. Teachers can use technology to provide personalized feedback, track learning outcomes and adjust instructional strategies dynamically. Filling digital literacy gaps becomes a priority in initial and continuing education to maximise technological benefits, while also addressing ethical and privacy

concerns. This is because using digital resources through AI analytics and video recordings can have a negative impact if they are shared on social media or if they violate intellectual property rights.

Collaborative platforms, records, simulators and videos in VR or AR environments, AI chatbots and driven analytics, digital portfolios etc connect student teachers, mentor teachers and university coordinators through: (i) continuous feedback and co-designing, (ii) reflection on teaching practices, (iii) nurturing the 4Cs: creativity, collaboration, communication, and critical thinking and (iv) adapting to diverse learning environments to make it measurable and actionable. The catalytic role of emerging technologies is evidenced by: (i) VR or AR simulations and AI-based feedback tools that allow student teachers to experiment without uncertainty, (ii) video reflection tools that provide progress and reinforce positive beliefs about didactic skills, (iii) collaborative online spaces that enable peer-to-peer teacher validation and encourage pedagogical decision making. The integration of emerging technologies within the experiential learning cycle during pedagogical practice develops not only the didactic competence of student teachers, but those of university coordinators and mentor teachers, along with resilience, adaptability and long-term professional identity.

Bibliography

- Allcoat, D., Hatchard, T., Azmat, F., Stansfield, K., Watson, D., & von Mühlenen, A. (2021). Education in the Digital Age: Learning Experience in Virtual and Mixed Realities. *Journal of Educational Computing Research*, 59(5), 795–816. <https://doi.org/10.1177/0735633120985120>
- Bi, X., Hu, Y., Li, L., Zhang, J., & Yang, X. (2025). Immersive virtual reality for classroom management training: Enhancing pre-service teachers' skills, emotions, and learning satisfaction. *Education and Information Technologies*, 30(9), 12387–12411. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13248-z>
- Cai, C., Zhu, G., & Ma, M. (2025). A systemic review of AI for interdisciplinary learning: Application contexts, roles, and influences. *Education and Information Technologies*, 30(7), 9641–9687. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13193-x>
- Egan, J. D., Tolman, S., McBrayer, J. S., & Ballesteros, E. (2023). Reconceptualizing Kolb's Learning Cycle as Episodic & Lifelong. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 6(1), 24–33. <https://doi.org/10.46787/elthe.v6i1.3607>
- Flaherty, H. (2025). Integrating Virtual Reality and Computer-Based Simulated Role-Plays in Graduate Mental Health Education: Bridging Theory, Practice, and Evidence-Based Learning. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s41347-025-00518-x>

- Gordon, S. P. (2022). Integrating the Experiential Learning Cycle with Educational Supervision. *Journal of Educational Supervision*, 5(3), 1–34.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as a source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Second Edition).
- Li, Z. (2025). Navigating Digital Transformation: A Risk-Based Approach for Industry 4.0 Innovation. *Journal of the Knowledge Economy*, 16(2), 9715–9751. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-02264-6>
- Mughal, F., & Zafar, A. (2011). Experiential Learning from a Constructivist Perspective: Reconceptualizing the Kolbian Cycle. *International Journal of Learning and Development*, 1(2), 27–37. <https://doi.org/10.5296/ijld.v1i2.1179>
- Nagel, D. A., Penner, J. L., Halas, G., Philip, M. T., & Cooke, C. A. (2024). Exploring experiential learning within interprofessional practice education initiatives for pre-licensure healthcare students: A scoping review. *BMC Medical Education*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05114-w>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills*. https://www.oecd.org/en/publications/the-future-of-education-and-skills_54ac7020-en.html
- Ramirez, E. A. B., & Esparrell, J. A. F. (2024). Artificial Intelligence (AI) in Education: Unlocking the Perfect Synergy for Learning. *Educational Process: International Journal*, 13(1), 35–51.
- Ramírez-Montoya, M. S., Portuguese-Castro, M., & Mendoza-Urdiales, R. (2025). Redefining education: Educational trajectories for complex thinking skills. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04929-2>
- Riches, S., & Kaleva, I. (2025). Virtual Reality Training as Enhanced Experiential Learning. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 1–5. <https://doi.org/10.1007/s41347-024-00477-9>
- Rivera-Novoa, A., & Duarte Arias, D. A. (2025). Generative Artificial Intelligence and Extended Cognition in Science Learning Contexts. *Science & Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11191-025-00660-1>
- Shee, M. L., Tan, C. S., & Ethan Wong, C. Y. (2025). The perceptions of student teachers on student-centred learning. *Educational Research for Policy and Practice*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10671-025-09400-2>
- Tayan, O., Hammouri, A. I., Askool, S., Aljohani, H., & Makrami, B. (2025). Flipped and Immersive Student Learning Strategy using Metaverse, Augmented & Virtual Reality in Higher Education: A Case Study of Student and Faculty Perspectives. *TechTrends*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01122-9>

Thinh, M. P. (2025). Bridging Theory and Practice: The Role of Experiential Learning and Mentorship in Enhancing the Transition from University to High-School Teaching for Pre-Service English Teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 19(1), 195–213.

GENERAL APPROACHES TO KNOWLEDGE IN EDUCATION THROUGH NON-FORMAL STRATEGIES

Valentin Cosmin BLÂNDUL

Universitatea din Oradea

Email bvali73@yahoo.com

Abstract

The paper examines the process of scientific knowledge acquisition in education through non-formal strategies, highlighting their complementary role to formal education. The school, in close interdependence with other educational agents (family, cultural institutions, community), has the mission of facilitating students' access to accurate and relevant information while fostering curiosity and critical thinking. Scientific knowledge is presented as a complex process, both formative and transformative, resulting from the interaction between instruction and learning, and it can be acquired through formal, non-formal, or informal experiences. The study analyzes the main explanatory theories relevant to non-formal education—the epistemological, constructivist, and experientialist perspectives—emphasizing their potential to personalize learning and stimulate active learner engagement. The proposed non-formal strategies include scientific experiments, workshops, partnerships between family, school, and community, cooperative learning, and storytelling, all aimed at connecting theory with real-life contexts and developing cognitive, social, and practical skills. External factors influencing knowledge acquisition—such as family, school, church, cultural institutions, mass media, and community organizations—act interdependently in shaping the learner. The identified benefits include promoting autonomy, critical thinking, and interdisciplinary collaboration, while the major challenges involve the lack of official recognition of acquired competencies, unequal access, and limited resources. The conclusion asserts that the strategic integration of non-formal education into the school framework requires collaboration among all stakeholders, pedagogical courage, and adaptability, in order to transform scientific knowledge into a dynamic, relevant, and inclusive process capable of meeting the demands of contemporary education.

Key-concepts: *Collaborative Learning, Critical Thinking, Experiential Learning, Non-Formal Education, Scientific Knowledge.*

Considerații preliminare

Școala reprezintă, alături de familie, instituțiile culturale, religioase sau de comunicare în masă, organizații non-guvernamentale sau grupurile informale de apartenență ori de referință unul dintre agenții educaționali cei mai importanți cu atribuții în formarea și dezvoltarea personalității

copiilor și tinerilor. Pe de altă parte, școala poate fi comparată cu o societate în miniatură, întrucât aici elevul dobândește o serie de cunoștințe extrem de folositoare pentru meseria pe care o va practica, realizează socializarea secundară (stabilind contacte interpersonale cu colegi de aceeași vârstă, mai mici sau mai mari, cu profesori și alți reprezentanți ai autorităților școlare, cu părinții altor colegi, cu alți agenți educaționali), își formează unele deprinderi comportamentale care îi vor permite să se adapteze în lumea reală ș.a.m.d. Școala este, totodată, un mediu extrem de variat în care pot fi regăsiți profesori mai mult sau mai puțin dedicați muncii lor, elevi mai mult sau mai puțin implicați în procesul de învățare, personal didactic auxiliar și nedidactic mai mult sau mai puțin potrivit pentru a lucra într-o instituție de învățământ etc (Vaculíková & Kočvarová, 2024).

În aceste condiții, principala misiunea școlii este aceea de a-i oferi elevului acces la cunoaștere, fie că discutăm aici despre cea științifică, fie despre cea interpersonală. Ne referim, în primul caz la accesul pe care elevii și, deopotrivă, profesorii lor l-ar putea avea la diversele surse de informații care să le permită dezvoltarea nivelului de pregătire personală și profesională, stimularea motivației pentru învățare, dezvoltarea curiozității pentru tot ceea ce se întâmplă în mediul înconjurător ș.a.m.d. Pe de altă parte, însă, globalizarea societății contemporane și-a pus amprenta și asupra modului în care sunt diseminate diferitele informații către beneficiari, democratizarea cunoașterii oferindu-le șansa de a intra în contact cu orice fel de informație, dar și riscul ca unele mesaje să fie false, transmise eronat uneori chiar cu bună știință. Iată de ce, în paginile următoare ale prezentului material, ne propunem să identificăm ce înseamnă a cunoaște, care sunt principalele teorii care susțin cunoașterea, prin ce se caracterizează aceasta, care ar fi cele mai importante surse de cunoaștere ce pot fi utilizate de către profesori sau elevi în contexte nonformale, respectiv cum poate fi realizată cunoașterea într-o modalitate cât mai obiectivă cu putință. În plus, pe parcursul acestui material vom asocia de mai multe ori ideea de cunoaștere cu cea de învățare, pornind de la sinonimia existentă între cei doi termeni și de la faptul că ambii urmăresc achiziționarea de informații noi și valoroase în vederea adaptării optime a individului la provocările lumii contemporane.

Delimitări conceptuale

În primii ani de viață, principalele activități în care sunt implicați copiii sunt cele de joc și învățare (în cea de-a doua copilărie), respectiv de învățare și joc (în cea de-a treia copilărie). Una dintre cele mai importante instituții responsabile cu implementarea acestor activități rămâne școala, cea care, prin intermediul procesului instructiv-educativ, contribuie la formarea și dezvoltarea personalității elevilor și la inserția lor adecvată în societate. Misiunea formală a școlii o constituie realizarea instruirii, adică un proces complex de selectare, organizare și transmitere a experienței sociale/conținuturilor didactice astfel încât să poată fi introduse în structurile cognitive

ale elevilor și transformate în comportamente adaptative (cunoștințe, aptitudini, atitudini), aplicabile în situații concrete de viață. Misiunea formală a elevului o constituie învățarea școlară, adică acel proces psihic complex prin intermediul căruia acesta își interiorizează conținuturile informaționale predate, respectiv își formează o serie de competențe. Cele două procese se află într-o relație de puternică interdependență, în opinia lui V. Guțu (2013, p. 300) învățarea reprezentând nucleul central al tuturor activităților didactice. Rezultă din cele afirmate că învățarea școlară este un proces extrem de dinamic, permanent supus influențelor de tot felul, iar școala, prin educația formală și non-formală pe care o promovează, este factorul primordial – nu însă și singurul – care poate stimula acest proces la elevii săi. Mai mult, interdependența dintre instruire (ca sarcină fundamentală a școlii) și învățare (ca responsabilitate primordială a elevului) se află la baza procesului de cunoaștere, adică a acelei acțiuni care îi permite elevului să-și însușească informații și valori transmise de școală, iar școlii să preia din experiențele elevilor și să le disemineze către ceilalți actori educaționali (Zhou & Colomer, 2024).

În aceste condiții cunoașterea științifică reprezintă atât un proces sistematic de investigare cât și rezultatul acestuia prin care se obțin explicații și înțelegeri riguroase ale fenomenelor. Ea poate fi dobândită prin învățare formală (școală), non-formală (atelier, cursuri structurate dar flexibile) sau informală (experiențe cotidiene). Strategiile non-formale joacă un rol esențial, oferind intervenții educaționale adaptate contextului și nevoilor celor implicați (Guțu, 2023). În acord cu definiția menționată cunoașterea științifică are o serie de caracteristici esențiale dintre care merită a fi menționate următoarele:

- ✓ Cunoașterea este în egală măsură atât un proces, cât și un produs, prin aceea că ea presupune pe de o parte însușirea unor informații și valori reprezentative iar pe de altă parte introducerea acestora în structurile cognitive ale persoanei, transformarea lor în cunoștințe și exprimarea lor în comportamente externe observabile și măsurabile;
- ✓ cunoașterea științifică reprezintă un proces aflat la confluența dintre educația formală, nonformală, informală, strategiile de realizare ale acestui proces încercând să vehiculeze un spectru cât mai larg din informațiile și valorile specifice diferitelor domenii;
- ✓ În realizarea procesului cunoașterii științifice un rol extrem de important în joacă strategiile didactice nonformale care, deși au un nivel ridicat de consistență și structuralitate, sunt totuși extrem de flexibile și adaptabile nevoilor de învățare.

Din cele expuse se poate observa faptul că procesul cunoașterii științifice este extrem de important pentru dezvoltarea personalității elevilor și profesorilor, acesta putând contribui cu mult succes la: formarea gândirii critice, dezvoltarea autonomiei în învățare, combaterea fake-

news/pseudoștiinței, respectiv învățarea pe tot parcursul vieții. În felul acesta se poate explica faptul că procesului cunoașterii i se acordă o importanță din ce în ce mai mare în mediul școlar, elevii și profesorii fiind preocupați în egală măsură în a vehicula o serie de informații și valori corecte din punct de vedere teoretic și relevante din perspectivă practică.

Sintetizând cele expuse, pot fi identificate câteva note caracteristice ale procesului cunoașterii (Neacșu, 2012):

- a) Cunoașterea este un proces formativ, dar și transformativ, datorită faptului că presupune acumularea de experiențe, precum și schimbări în comportamentul uman ca urmare a interacțiunii subiectului cu mediul extern;
- b) Cunoașterea reprezintă un proces al cărui rezultat este dat de o modificare comportamentală durabilă produsă prin acumularea de noi experiențe prin exersare sau observare;
- c) Cunoașterea este un proces care presupune instalarea unor achiziții în alte condiții decât cele date de maturizarea organismului, a răspunsurilor înăscute, ori a stărilor fizice și psihice pe care individul le traversează temporar;
- d) Cunoașterea presupune o achiziție nouă (formarea de cunoștințe, deprinderi sau atitudini) care generează o schimbare de comportament relativ stabilă în timp, cu scopul soluționării unor probleme cu care se confruntă individul în relația sa cu mediul, ori pentru a răspunde adecvat unei situații sau sarcini;
- e) Cunoașterea este rezultatul relativ vizibil al unui proces sistematic de tratare a informațiilor.

Analizând comparativ cele expuse în paragrafele precedente putem identifica câteva note comune caracteristice tuturor acestor definiții. În primul rând, se remarcă faptul că procesul de cunoaștere este extrem de complex, aspect datorat atât multitudinii cauzelor/surselor care îl generează și susțin, cât și a efectelor/rezultatelor produse. Cunoașterea presupune achiziția de cunoștințe, valori, aptitudini, atitudini etc., unele noi, altele completându-le și dezvoltându-le pe cele deja existente. Asemenea achiziții presupun eforturi voluntare din partea persoanei și nu apar ca și consecință a procesului de maturizare firească a organismului ori a altor stări fizice și/sau psihice incontroabile din partea subiectului. Achizițiile menționate sunt transformate în comportamente observabile și relativ stabile în timp pe care persoana le poate utiliza în vederea rezolvării optime a problemelor cu care se confruntă, ori pentru o adaptare superioară la cerințele mediului. Toate aceste caracteristici construiesc o imagine holistică, dar în același timp pragmatică a cunoașterii științifice umane, oferind o perspectivă comprehensivă asupra fenomenului studiat.

Teorii ale cunoașterii științifice în învățământ

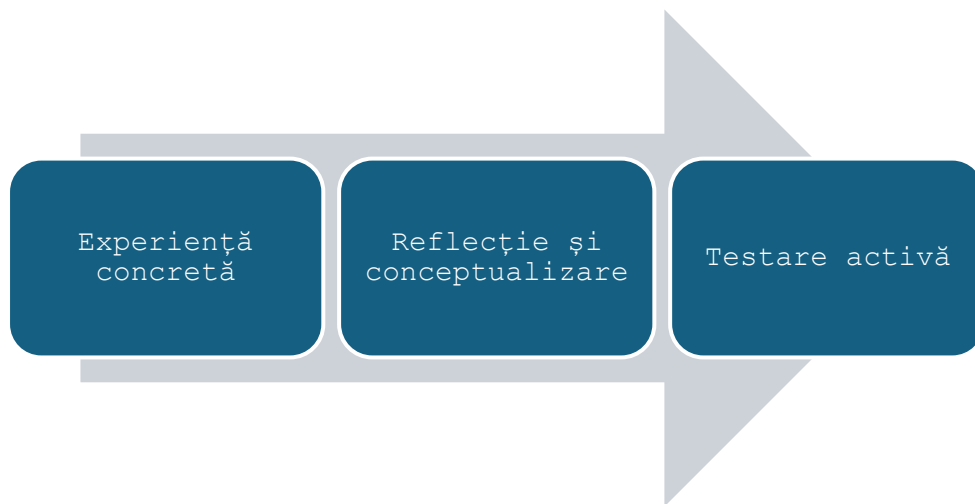
Încercarea de a defini conceptul de cunoaștere obligă specialiștii la o abordare mult mai elaborată a fenomenului, trecând dincolo de dimensiunea sa „observabilă” compusă din cauză (procesul de însușire a informațiilor) și efect (comportamentul adaptativ și aplicabil în diferite situații de viață). A defini cunoașterea înseamnă, printre altele, încercarea de a explica succesiunea dinamică a motivelor intrinseci și extrinseci care susțin acest proces, specificul legităților sale, raporturile dintre învățare, dezvoltare și formare, condițiile interne și externe ale învățării ș.a.m.d. De-a lungul timpului psihologia a încercat să ofere propria sa viziune asupra subiectului pus în discuție propunând mai multe paradigme ale cunoașterii – teorii explicative care au rolul de a fundamenta științific, pe baza unor cercetări riguroase, modul de producere, factorii ce o pot influența dar, și rezultatele cunoașterii. Subiectul este unul clasic în literatura psihopedagogică iar majoritatea autorilor dihotomizează paradigmele cunoașterii în teorii bazate pe relația „stimul-răspuns”(asociaționiste), respectiv teorii cognitive ale cunoașterii (behaviorismul, gestaltismul, funcționalismul, umanismul, constructivismul etc.).

Potrivit lui V. Blândul (2024), cele mai importante teorii explicative ale cunoașterii științifice din perspectivă non-formală sunt următoarele:

1. **Teoria epistemologică a cunoașterii științifice.** Epistemologia studiază natura și limitele cunoașterii, iar teoriile lui Piaget, Vygotsky și Bruner au avut un impact major asupra înțelegerii modului în care se dezvoltă gândirea științifică. Piaget a subliniat rolul etapelor cognitive în construcția cunoașterii, în timp ce Vygotsky a evidențiat importanța contextului social și a interacțiunii cu ceilalți. Bruner a pus accentul pe reprezentările mentale și pe sprijinul educațional în procesul de învățare.
2. **Teoria constructivistă a cunoașterii științifice.** Constructivismul susține că individul își construiește activ cunoașterea prin interacțiune cu mediul și prin reinterpretarea experiențelor proprii. În educația non-formală, această teorie este esențială, deoarece încurajează învățarea personalizată prin descoperire și reflecție. Activitățile non-formale permit participanților să devină autori ai propriei învățări, punând accent pe proces, nu doar pe rezultat.
3. **Teoria experiențialistă a cunoașterii științifice.** Experiențialismul, dezvoltat de David Kolb, afirmă că învățarea eficientă apare atunci când individul trece printr-un ciclu format din experiență concretă, reflecție, conceptualizare abstractă și testare activă. Acest model este frecvent aplicat în programele educaționale non-formale, unde învățarea se bazează pe activități practice, simulări și proiecte. Astfel, participanții își dezvoltă competențe și înțelegere durabilă prin implicare directă.

Schematic, această a treia teorie explicativă a cunoașterii științifice ar putea fi reprezentată în felul următor:

Figura 1. Etape ale cunoașterii științifice din perspectiva teoriei experiențialiste.



Analizând procesualitatea cunoașterii științifice din perspectiva teoriei experiențialiste, se poate constata că succesiunea de etape are un caracter complex dar, totodată și logic. Astfel, orice atelier desfășurat în contexte non formale prin care se urmărește însușirea unor cunoștințe noi sau formarea unor competențe diverse debutează printr-o activitate practică în cadrul căreia cursanții sunt invitați să rezolve o problemă concretă. După expirarea timpului alocat soluționării acelei sarcini cursanții sunt provocați să prezinte concluziile la care au ajuns și să reflecteze atât asupra produsului (rezultatele obținute), cât și asupra procesului (strategiile utilizate și modul în care s-a lucrat în vederea îndeplinirii sarcinilor primite). După elaborarea acestor judecăți de valoare formatorul îi va ghida pe cursanți în însușirea conceptelor de bază legate de sarcina de rezolvat și îi va ajuta să intuiască modul în care aceste concepte asimilate pot fi utilizate în situații reale de viață. În felul acesta, cunoașterea științifică poate deveni intuitivă, pornind de la experiențele reale de viață ale persoanelor, interpretarea acestora și interiorizarea conceptelor nou formate în structurile cognitive proprii, urmată de revenirea la realitatea concretă și utilizarea cunoștințelor/competențelor dobândite în viața practică.

Strategii non-formale utilizate în cunoașterea științifică

Din cele expuse se poate observa că educația non-formală dobândește un rol extrem de important în realizarea cunoașterii științifice, completând-o pe cea formală și asigurând cunoașterea în domenii pe care educația școlară „oficială” (cuprinsă în Planurile-Cadru de

Învățământ) nu reușește să le acopere. Etimologic, conceptul de educație non-formală provine din latinescul „non-formalis” – fără formă, în afara formei organizate oficial pentru un anumit gen de activitate. Astfel, educația non-formală se referă la întreaga activitate organizată și sistematică, realizată în afara cadrului formal al educației, pentru a completa și facilita învățarea celor interesați să se perfecționeze într-un anumit domeniu.

Cele mai importante note caracteristice ale educației non-formale ar putea fi următoarele (Blândul, 2015):

- ❖ educația non-formală are un caracter facultativ sau opțional;
- ❖ acțiunile incluse în acest areal se caracterizează printr-o mare flexibilitate, oferind o mai bună posibilitate de pliere pe interesele și abilitățile elevilor;
- ❖ principalele activități ce pot fi incluse în educația non-formală sunt cele parașcolare (de perfecționare, reciclare, etc.) respectiv perișcolare (vizite la muzee, excursii, tabere școlare, participări la cluburi sau cercuri științifice, vizionări de spectacole etc.);
- ❖ elevii sunt implicați în proiectarea, organizarea și realizarea acestor activități;
- ❖ evaluarea rezultatelor obținute în urma acestor activități nu este riguroasă și nu se realizează prin note;
- ❖ educația non-formală permite lărgirea orizontului cultural, îmbogățirea cunoștințelor din anumite domenii, dezvoltarea unor aptitudini și interese speciale;
- ❖ activitățile cuprinse în educația non-formală pot fi finanțate prin diverse surse și modalități;
- ❖ educația non-formală se poate constitui într-un ajutor pentru cei cu cerințe educative speciale de a accede la o școlarizare normală;
- ❖ activitățile sunt organizate de specialiști/animador care beneficiază de o instruire adecvată acestui scop.

Din analiza celor prezentate se poate constata cu ușurință faptul că educația non-formală reprezintă una dintre cele mai importante forme educaționale care contribuie la desăvârșirea personalității tinerilor. Se mai poate deduce faptul că voluntariatul constituie principalul instrument prin intermediul căruia elevii și cadrele didactice se pot implica în activitățile extracurriculare în condițiile în care, nefiind obligatorii, acestea nu pot fi nici remunerate. Ca atare, cei interesați trebuie să identifice o nevoie personală sau a comunității, să își stabilească o serie de obiective pe care consideră că le pot îndeplini, să analizeze resursele necesare pentru rezolvarea

problemei, iar după obținerea rezultatelor să le evalueze într-un mod cât mai obiectiv cu putință. În felul acesta, implicându-se în activități extracurriculare cu caracter voluntar, elevii și profesorii își vor putea dezvolta o serie de calități personale și profesionale ce le-ar putea fi extrem de utile pe parcursul întregii vieți.

Alături de *voluntariat*, principalele strategii non-formale care pot fi utilizate cu succes în cunoașterea științifică sunt următoarele (V. Blândul, 2015):

- *Experimentele științifice* - Presupun producerea intenționată a unui fenomen, în condiții controlate, cu scopul de ai studia cauzele și efectele. În practica educațională, profesorii sau alți reprezentanți ai unor instituții cu atribuții în domeniu (muzee, teatre, organizații non-guvernamentale, biserici etc.) organizează numeroase astfel de experimente științifice, oferindu-le elevilor posibilitatea să ia contact cu fenomene pe care, în condiții naturale de viață, nu le-ar putea analiza la fel de eficient dar, a căror înțelegere este esențială pentru cunoașterea științifică. *Atelierele/seminariile/workshop-urile* - reprezintă forme de organizare ale activității extradidactice în care cei interesați au posibilitatea să aleagă diferite subiecte care îi pasionează și să le studieze în condiții non formale. Aceste ateliere au un caracter flexibil, permisiv, adaptat nevoilor individuale ale fiecărei persoane, constituindu-se în exemple de situații în care se aplică teoria experiențială a cunoașterii științifice descrisă în paragrafele anterioare;
- *Parteneriatele familie – școală – comunitate* - au un rol deosebit de important în asigurarea cunoașterii științifice prin aceea că cei 3 agenți implicați se completează și se susțin reciproc, oferind o imagine integrală asupra lumii înconjurătoare. Astfel, școala reprezintă principalul factor de cunoaștere ce oferă elevilor accesul sigur și controlat la cunoașterea veridică a lumii înconjurătoare, familia poate furniza copiilor/tinerilor informații mult mai bine adaptate nevoilor imediate, în vreme ce comunitatea, prin intermediul specialiștilor angajați în diferite instituții publice sau private, poate transmite mesaje specifice și aprofundate dintr-un domeniu sau altul din zona lor de competență sau de interes elevilor. Este foarte important ca acești 3 factori să colaboreze și să se susțină reciproc acționând într-o manieră interdependentă, în acord cu posibilitățile, dar și cu necesitățile fiecărui individ;
- *Învățarea prin cooperare* - Reprezintă o strategie prin care elevii sunt încurajați să lucreze împreună în cadrul diferitelor grupuri. Pentru a fi eficiente în contextul cunoașterii științifice, strategiile de învățare prin cooperare trebuie să respecte câteva exigențe psihopedagogice. Astfel, dimensiunea grupului este variabilă și se stabilește în funcție de complexitatea sarcinii, respectiv de responsabilitățile pe care le are de îndeplinit fiecare membru al formațiunii. Obiectivele trebuie să fie clare și în așa fel formulate încât să-i

permite și celui mai bun membru al echipei să performeze, dar și celui mai slab component al formațiunii să înregistreze progrese. Activitățile trebuie proiectate în raport cu obiectivele prestabilite, rezultatele obținute trebuie să reflecte atât contribuția individuală a fiecărei persoane cât și performanța înregistrată de întregul grup;

- *Activitățile individuale și de Story-Telling* - facilitează formarea competențelor cognitive superioare prin implicarea activă a elevilor în procesul de învățare. Aceste demersuri stimulează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a corela concepte abstracte cu experiențe concrete, contribuind astfel la consolidarea cunoașterii științifice. În plus, narativizarea conținuturilor științifice permite o mai bună înțelegere și internalizare a acestora prin crearea unor conexiuni semnificative și memorabile.

În concluzie, se poate aprecia că utilizarea strategiilor non-formale în procesul de cunoaștere științifică a elevilor și studenților reprezintă un demers esențial pentru formarea unei gândiri critice, creative și aplicative. Experimentele științifice realizate în contexte extracurriculare, precum muzeele sau organizațiile specializate, permit observarea directă a fenomenelor în condiții controlate, contribuind astfel la aprofundarea cunoștințelor prin contactul nemijlocit cu realitatea. De asemenea, atelierele, seminarele și workshop-urile oferă cadrul ideal pentru aplicarea teoriei în contexte flexibile și adaptate intereselor individuale, stimulând învățarea experiențială. Parteneriatele între familie, școală și comunitate asigură un echilibru între cunoașterea academică, sprijinul afectiv și expertiza practică, favorizând o abordare integrativă a științei. Învățarea prin cooperare și activitățile de tip storytelling contribuie, la rândul lor, la dezvoltarea abilităților metacognitive și la înțelegerea profundă a conceptelor, prin dialog, reflecție și colaborare. Toate aceste strategii non-formale conturează un cadru educațional deschis, interactiv și incluziv, menit să valorifice potențialul fiecărui elev în procesul de construcție a cunoașterii științifice.

Principalii agenți educaționali implicați în cunoașterea științifică

Complexitatea fenomenului cunoașterii științifice este dată nu doar de funcțiile pe care acesta le are de îndeplinit, ci și de multitudinea factorilor ce contribuie interdependent la realizarea sa. I. Comănescu (1998, pp. 82-84) a identificat două categorii de factori/agenți ai cunoașterii: externi (reprezențați de cei care acționează din exterior – familie, școală, grup de prieteni, biserică, mass-media etc.) și interni (reprezențați de însăși persoana care se formează prin intermediul autoeducației).

Relevanți pentru această lucrare ni se par a fi factorii externi ai educației/cunoașterii științifice pe care îi vom descrie în continuare (Cucoș, 2006, Dandara și colab., 2010 apud Blândul, 2014).

- ❖ familia – asigură satisfacerea trebuințelor de bază ale copilului (alimentație, îmbrăcăminte, nevoi materiale, suport emoțional, condiții decente de locuit, confort fizic și psihic etc.), realizarea socializării primare, promovarea unor valori autentice, sprijinirea în orientarea școlară și în carieră, oferirea unor modele de conduită în societate, realizarea educației non-formale și informale, îndeplinirea dimensiunii formative a educației ș.a.m.d.;
- ❖ școala – realizează educația formală și non-formală a elevilor, transmite o serie de conținuturi informaționale, formează elevilor diverse competențe și atitudini, realizează socializarea secundară, consiliază elevii în vederea alegerii unei rute școlare și profesionale în acord cu aspirațiile și posibilitățile lor, comunică valori, promovează modele de conduită socială, sprijină elevii aflați în situație de risc educațional etc.;
- ❖ biserica – realizează educația non-formală și informală, promovează valori religioase și modele comportamentale morale, sprijină persoanele aflate în dificultate, promovează toleranța și respectul între oameni ș.a.;
- ❖ instituțiile culturale – transmit informații din diverse domenii de activitate, promovează valorile culturale autentice, stimulează curiozitatea epistemică, asigură o modalitate plăcută și instructivă de petrecere a timpului liber etc.;
- ❖ mass-media – difuzează informații de larg interes, realizează educația informală, promovează valori culturale autentice și modele de bună practică în societate ș.a.m.d.;
- ❖ structurile asociative formale – stimulează persoanele să participe activ la viața comunității, sprijină persoanele să își dezvolte preocupările de timp liber, contribuie la dezvoltarea personală a indivizilor, promovează cooperarea, respectul, încrederea, competiția onestă etc.;
- ❖ Comunitatea etnică și națională – influențează mentalitatea, comportamentul social și stilul de viață al persoanei, acționând prin intermediul celorlalți factori invocați;

Aceștia sunt doar o mică parte dintre factorii educativi externi ce acționează asupra individului uman. Acești factori nu intervin însă izolat ci într-o strânsă interdependență și simultaneitate, prezentarea lor de o asemenea manieră realizându-se strict din considerente didactice. Apoi, la fel de important este și faptul ca acești factori să acționeze consensual, în aceeași direcție, susținându-se reciproc. Se vor crea astfel premisele unui om nou, echilibrat și armonios dezvoltat, din toate punctele de vedere (Blândul, 2014).

Beneficii și provocări ale cunoașterii științifice prin strategii non-formale

Deși majoritatea persoanelor recunosc importanța educației permanente și acceptă faptul că aceasta se poate realiza cel mai eficient în condiții non formale, datele statistice recente arată că un număr relativ mic de indivizi sunt dispuși să se implice în parcurgerea unor asemenea programe

de formare și dezvoltare profesională continuă care să le ofere acces la cunoașterea științifică. De exemplu, potrivit Comisiei Europene (2024), în 2016, doar 7% dintre adulții români au participat la programe de educație sau formare profesională, plasând România pe ultimul loc în Uniunea Europeană la acest capitol. Din păcate, situația nu s-a îmbunătățit semnificativ nici în următorii ani. Astfel, în 2022, rata medie de participare a adulților români la educație și formare a fost de 5,4%, cu variații semnificative între regiuni. De exemplu, Regiunea Nord-Vest a înregistrat o rată de 7,7%, în timp ce Regiunea Centru a avut doar 2,5%. Această situație poate fi explicată printr-o serie de factori interdependenți. În primul rând, multe persoane adulte se confruntă cu lipsa timpului din cauza responsabilităților familiale și profesionale, ceea ce face dificilă implicarea într-un program de formare. În al doilea rând, accesul limitat la centre de formare sau la cursuri relevante, mai ales în mediul rural, reduce considerabil oportunitățile de dezvoltare. De asemenea, mulți angajatori nu încurajează sau nu susțin financiar participarea angajaților la astfel de programe. Lipsa de informare și conștientizare privind beneficiile concrete ale educației continue contribuie, de asemenea, la nivelul scăzut de participare. Nu în ultimul rând, unele persoane manifestă o reticență față de învățarea pe tot parcursul vieții, considerând că formarea profesională nu le mai este necesară după o anumită vârstă.

În pofida acestor constatări îngrijorătoare, principalele beneficii ale cunoașterii științifice realizate prin utilizarea unor strategii non-formale ar fi următoarele (Blândul, 2015):

- Promovează autonomia în învățare;
- Stimulează gândirea critică și rezolvarea de probleme;
- Conectează teoria cu realitatea;
- Încurajează învățarea colaborativă și interdisciplinară;
- Susține motivația intrinsecă și implicarea pe termen lung;
- Încurajează curiozitatea și participarea;
- Dezvoltă abilități soft (colaborare, leadership);
- Favorizează învățarea pe bază de experiență

Pe de altă parte, principalele provocări și limite ale cunoașterii științifice realizate prin utilizarea unor strategii non-formale ar fi următoarele (Blândul, 2015):

- Lipsa recunoașterii oficiale a competențelor dobândite;
- Discontinuitatea și lipsa unui cadru coerent;
- Accesul inegal al elevilor;

- Dificultăți în asigurarea calității educației non-formale;
- Dependența de inițiative individuale sau ONG-uri;
- Lipsa resurselor/parteneriatelor;
- Necesitatea de formare a cadrelor didactice;

Așadar, cunoașterea științifică realizată în contexte non-formale oferă numeroase beneficii educaționale contribuind la formarea unor competențe esențiale pentru dezvoltarea personală și profesională a elevilor. Astfel, prin promovarea autonomiei în învățare și stimularea gândirii critice strategiile non-formale facilitează o raportare activă și responsabilă la cunoaștere. Ele conectează teoria cu realitatea cotidiană încurajând învățarea colaborativă, interdisciplinară și experiențială precum și dezvoltarea abilităților soft precum cooperarea, leadershipul și rezolvarea de probleme. De asemenea, aceste contexte susțin motivația intrinsecă, participarea activă și curiozitatea, esențiale pentru o implicare autentică și de durată. Cu toate acestea, există și provocări semnificative: lipsa recunoașterii oficiale a competențelor dobândite, discontinuitatea programelor și accesul inegal al elevilor pot limita eficiența acestor demersuri. Mai mult, dificultățile legate de asigurarea calității, lipsa resurselor și a cadrelor didactice pregătite precum și dependența de inițiative izolate pot compromite sustenabilitatea educației non-formale. Prin urmare, este necesară integrarea strategică și susținută a acestor forme alternative în arhitectura educațională formală (Marinescu, 2021).

În loc de concluzii

În concluzie, abordarea cunoașterii științifice în contexte non-formale deschide noi perspective educaționale, prin care învățarea devine mai dinamică, mai relevantă și mai apropiată de realitățile cotidiene ale elevilor. Cunoașterea științifică nu trebuie să fie percepută ca un domeniu rigid și inaccesibil, ci, dimpotrivă, poate fi explorată prin mijloace creative, interactive și flexibile. Strategiile non-formale, prin caracterul lor participativ și adaptabil, aduc o valoare adăugată importantă educației completând în mod semnificativ metodele tradiționale. Pentru ca aceste demersuri să fie eficiente și sustenabile este esențială colaborarea tuturor actorilor implicați – școală, familie, comunitate – într-un efort comun de susținere a inovației pedagogice. Integrarea reală a acestor strategii presupune curaj didactic, deschidere către schimbare și dorința autentică de a răspunde nevoilor diverse ale învățării contemporane. Numai astfel educația științifică poate deveni cu adevărat relevantă, incluzivă și transformatoare (Guralp, 2024).

Referințe bibliografice:

Blândul, V. (2014). *Bazele educației formale*, Editura Pro Universitaria

- Blândul, V. (2015). *Bazele educației non-formale*, Editura Mega
- Blândul, V. (2024). *Psihopedagogia elevilor cu dificultăți de învățare școlară*, Editura Didactică și Pedagogică
- Comănescu, I. (2003). *Prelegeri de didactică școlară*, Editura Imprimeriei de Vest;
- Cucoș, C. (2006). *Pedagogia*, Editura Polirom,
- Dandara, O. (coord.). (2010). *Pedagogia*, Editura Universității de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova;
- Europeancomision (2024). *Education and Training Monitor 2024: Country Report Romania*. Publications Office of the European Union. Website - <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/romania.html> accesat la data de 30 iunie 2025.
- Guralp, G., McHugh, M., & Hayes, S. (2024). *Non-formal science education: Moving towards more inclusive pedagogies for diverse classrooms*. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(1), 105–142. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1707>
- Guțu, V. (2013). *Pedagogie*, CEP-USM, Chișinău, Republica Moldova;
- Guțu, V. (2023). *Andragogie*, CEP-USM, Chișinău, Republica Moldova;
- Here are two recent international references (from 2024) that align well with the themes of your article, formatted according to APA 7 style:
- Marinescu, M. (2021). *Didactica biologiei*, Editura Paralela 45, Pitești;
- Neacșu, I. (2012). *Învățarea/studiul academic în formarea competențelor de învățare*, Suport de curs în cadrul proiectului „Formarea continuă de tip Blended learnnig pentru cadrele didactice universitare”, cod proiect POSDRU/57/1.3/S/26646;
- Vaculíková, J., & Kočvarová, I. (2024). *Participation in non-formal adult education within the European context: examining multilayer approach*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1380865. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380865>;
- Zhou, T., & Colomer, J. (2024). *Cooperative learning promoting cultural diversity and individual accountability: A systematic review*. *Education Sciences*, 14(6), Article 567. <https://doi.org/10.3390/educsci14060567>

TEACHING FRENCH THROUGH DIGITAL NETWORK

Ioana BUD ^{a†}

Technical University of Cluj-Napoca, Faculty of Letters, Baia Mare, Romania

Abstract

This article aims to address the methods of teaching-learning a foreign language (in the present case French) through social networks. In a continuous development, the foreign language teacher must adapt to the Alpha generation and meet their expectations, hence the need to analyze the didactic dimension of Social Media. Foreign language teaching is approached here from a dual perspective: identifying a theoretical framework, updated in the context of AI, followed by concrete examples, applicable and tested in FFL classes using Facebook, Instagram, TikTok, and YouTube and based on the model proposed by Nonaka and Konno, following the way in which the teacher-student relationship is currently metamorphosing.

Keywords: social networks; active learning; virtual space; multimodal text;

Introduction

The omnipresence of social networks in daily life is already evident, with the result that education and digital technology must be interdependent. In fact, this aspect is not at all new, because the education-digital relationship has been at the center of the concerns of educationalists since the 1970s. In the French-speaking world, research teams in this field (*MOCAH of LIP6*[‡], Sorbonne University, and *Kiwi of Loria*) (Giraudon, 2020:16) have tried to examine the challenges of digital technology, and to see how these new technologies constitute a vector of educational transformation.

* Corresponding author:

E-mail address: Ioana.BUD@campus.utcluj.ro

[‡] MOCAH specializes in the use of AI-based technologies, [Équipe : MOCAH - Modèles et Outils informatiques Centrés Apprentissage Humain](#), while Kiwi of Loria is a Lorraine computer research laboratory, www.loria.fr.

Literature Review (Theoretical foundation)

In the online *Larousse dictionary* "e-learning" is defined as follows: "Learning method requiring the use of multimedia and providing access to interactive training on the Internet." [§] This new way of learning requires the existence of four factors: the learner, the device (computer, laptop, tablet, and interactive white board), and the platform. Traditionally, distance education began with correspondence courses, where students and teachers

interacted via mail. Since the 1990s, teaching has been expanding online, opening up new opportunities for both teachers and students. Nowadays, any device can be used as an educational platform, transforming learning methods. Engeström analyzes the dilemma of authenticity in the digital environment: "Reference to 'real life' implies that there is something that is not real, that is, artificial. But what in this world is not artificial made or modified by humans? There is no such pristine domain of untouched nature." (Engeström, 2009:20) In practice, it is considered to be a mixture of formal and informal learning. The teacher only needs to reflect on the learning situations that can emerge, intentionally or not, from an online device and the communicative and interactional frameworks that it offers, formal or informal. In 2013, Jean-François Grassin conducted a study on the integration of a digital social network within a university department teaching French as a Foreign Language in France, with the aim of identifying the conditions for the actualization of its potential as a support for learning. He concluded that students used social networks only in an educational way, responding to the instructions given, and not as in the case of *Facebook*, for example, used as a social network: "There is disappointment, but the students differentiate between *Facebook*, the social network that most use for social purposes, and a social network for learning. They seem to recognize the usefulness of both, in different spheres that can also be porous." ^{**} (Grassin, 2013- 65).

There are various methods of distance learning (or teaching), some of which are already deeply integrated into the education sector. Let us consider a few forms of this type of learning:

1. *Videoconferencing* - Instructors frequently use videoconferencing to deliver their lessons live. This approach is suitable for both individual student instruction, in a private lesson, and for an entire class;

[§] « Mode d'apprentissage requérant l'usage du multimédia et donnant accès à des formations interactives sur Internet. », <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/e-learning/10910399>, online access july 16 2025.

^{**} « La déception est là pourtant les étudiants font la différence entre Facebook, le réseau social que la plupart utilise pour des usages sociaux et un réseau social pour l'apprentissage. Ils semblent reconnaître l'utilité des deux, dans des sphères différentes mais qui peuvent aussi être poreuses », [Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions et quels usages de l'apprenant ?](#), online access september 02 2025.

2. *Synchronous learning* - allows students to learn simultaneously and at a similar pace (often in the same location), while the instructor is located remotely. Videoconferencing or teleconferencing is often used to connect teachers and learners;
3. *Asynchronous learning* - this is a less interactive format, but also less restrictive for the learner. Rather than delivering live lectures, students are assigned learning tasks to complete within a set timeframe. They therefore engage in independent study;
4. *Self-paced courses* - offer even more flexibility;
5. *Scheduled online courses* - adopt a synchronous teaching method and require students to be present at a specific, pre-specified website at the required time (as is the case with a webinar, for example). Unlike other, more restricted types of synchronous courses, this one offers students worldwide the opportunity to connect and interact online.
6. *Computer-based courses* - these are taught in a synchronous teaching format and are usually held at set times in a dedicated computer room. This format is frequently offered by brick-and-mortar institutions that already have all the necessary equipment.
7. *Blended learning* - allows students to attend the same lessons at the same time, although, some of them are in the classroom while the others attend remotely.

In order to identify how social networks can become an effective tool for teaching / learning French, the research will be based on the Spiral Knowledge Creation Model developed in 1995 by Nonaka and Konno.

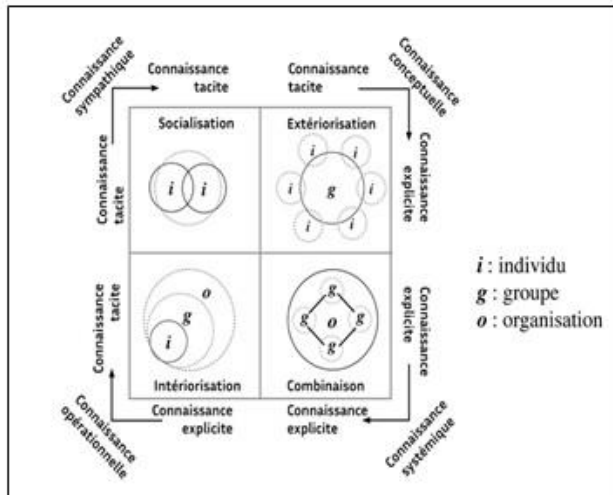


Figure 1. Model of spiral knowledge creation [Nonaka&Konno-1998]
translated by Heutte [Heutte-2014].

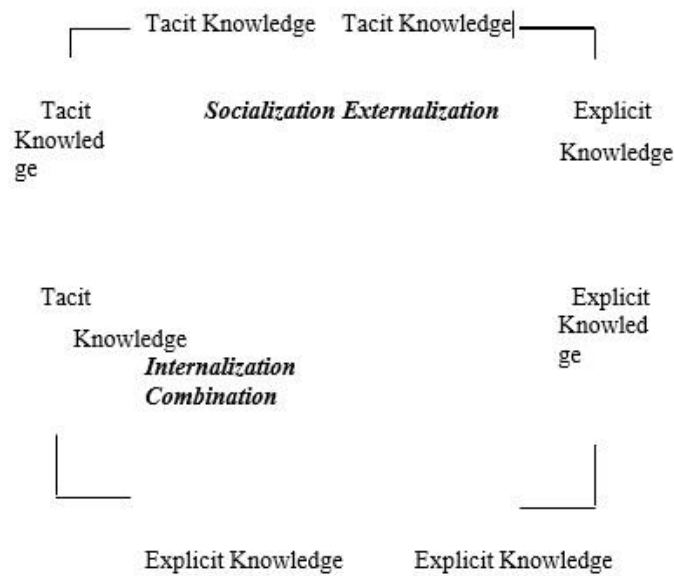


Figure 2. Nonaka's four modes of knowledge conversion

Methodology

To better understand how we can teach French through social media, I shall take a concrete example: a FLE course that uses Facebook, Instagram, TikTok, and YouTube.

Classroom Topic: *French-Speaking Europe*

Level: A2-B1.

Textbook: H. Augé, M.D. Cañada Pujols, C. Marlens, L. Martin (2004), *Tout va bien 1*, Paris, Clé International Publishing. This lesson appears in Unit 2, *Rhythms of Life*, in the French Culture and Civilization section, page 45.

a) Socialization – students are informed that in two weeks, they will have to find out about French-speaking countries around the world, using information from authentic French-speaking accounts: influencers, vloggers, comedians, tourism groups on Facebook, Instagram, etc. They are also asked to change their minds, information on their WhatsApp group. The pragmatic aspect of this activity also aims to familiarize students with the French language as spoken by native speakers, with different accents, idiomatic expressions, or patois.

b) Externalization: In this step, we move from the tacit (involving aspects concerning customs, observed habits, etc.) to the explicit. During the FLE class, students talk about what they have discovered about the given topic: French-speaking country, geographical location, information about the most important cities, tourist destinations, customs, regional languages, personalities, etc. The teacher asks the learners to organize themselves into groups, choose a French-speaking country, and create a video about that country, playing the role of travel guides. Similarly, each group must choose a representative expression for the chosen country, or a custom and explain it (for example: Ramadan in Algeria.) In this way, they will transform implicit knowledge into prior explicit knowledge.

c) Combination (Explicit-Explicit) – each group will have to upload their presentations to their common high - school groups, in order to create a common database with the subject of La Francophonie. In this way, linguistic knowledge is constructed in an organized manner.

d) Internalization (Explicit – Tacit) – we organize a French-speaking café, where we invite other colleagues to learn about various circuits in French-speaking countries. Each group presents what they have worked on, also putting these presentations on their YouTube account.

Discussions and conclusions

Thanks to this activity, the learner will be at the center of the teaching, the learning being interactive and multimodal, giving each student the opportunity to use their skills: making videos,

gathering information, making subtitles, etc. And everything happens in a fun way, in a less restrictive framework. Thanks to digital technology, students have access to information resources in various formats and at any time. In addition, they develop cross-curricular skills in a flexible educational environment. The teacher must, however, ensure that everything is in line with the pedagogical intention when proposing tasks to the students to solve using social networks, because the pedagogical aim takes precedence. Only in this way will technology remain at the service of pedagogy.

Bibliography:

- Engeström, Y. (2009). *From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning*, In *Actio: an international journal of human activity theory*, 2, 17-33, [02_YRJO.indd](#).
- Giraudon, G. Guitton, P. Romero, M. Roy, D. Viéville, T. (2020). *Éducation et numérique, Défis et enjeux [Education and digital technology. Challenges and issues]*, In *Livre Blanc Paris : Inria N° 04*. hal-03051329v2.
- Grassin, J. –F. (2013), *Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions et quels usages de l'apprenant ?*, 10-2, <https://doi.org/10.4000/rdlc.1588>.
- Heutte, J. (2014) : « Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : Contributions et complémentarités de trois théories du self » [*Persisting in the design of one's personal learning environment : contributions and complementarities of three theories of the self*]. STICEF (sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation) In *Les Environnements Personnels d'Apprentissage : entre description et conceptualisation [Personal Learning Environments : between description and conceptualization]* fhal-02133528f.
- Nonaka, K., Takeuchi, H. (1995). Nonaka's Four Modes of Knowledge Conversion. In *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Ney York: Press.

HOW DOES THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION SERVE AS A FOUNDATION FOR ADAPTING TO THE SCHOOL OF THE FUTURE?

Buga Crina

Școala Gimnazială Satulung, nr. 129, Satulung, România

Abstract

The digital transformation of contemporary society imposes new demands on the education system, particularly at the primary level. This article explores the conceptual, pedagogical, and curricular foundations for developing digital competencies among primary school students, viewed as essential pillars for shaping the future school. It highlights the importance of early integration of digital tools and thinking into formal education and discusses key theoretical frameworks, including digital literacy, 21st-century skills, and technological pedagogical content knowledge (TPACK). The study emphasizes that forming digital competencies in young learners fosters not only technological proficiency but also adaptability, critical thinking, and lifelong learning attitudes. Recommendations are made for aligning national curricula with European frameworks and for ensuring teacher training supports pedagogical innovation through digital means.

Keywords: digital competence; primary education; 21st-century skills; digital literacy; TPACK; curriculum innovation;

Introducere

Transformările profunde generate de progresul tehnologic și digitalizarea accelerată a societății contemporane au determinat o reconfigurare a paradigmelor educaționale, impunând o redefinire a competențelor-cheie necesare elevului secolului XXI. În acest context, competențele digitale se impun ca dimensiune esențială a formării inițiale, contribuind la dezvoltarea autonomiei în învățare, a gândirii critice și a capacității de adaptare la un mediu în continuă schimbare. Educația timpurie, respectiv învățământul primar, joacă un rol fundamental în acest proces, oferind

cadrul propice pentru formarea de atitudini, valori și comportamente pozitive față de utilizarea tehnologiei în scop educațional.

Actualul cadru curricular național promovează o abordare competențială a învățării, în care competențele digitale sunt integrate transversal în discipline, urmărind dezvoltarea capacităților de utilizare critică, responsabilă și creativă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale. În această lumină, se conturează necesitatea unui demers didactic centrat pe elev, care să valorifice principiile învățării active, ale pedagogiei constructiviste și ale teoriei inteligențelor multiple, pentru a asigura o integrare autentică a instrumentelor digitale în procesul instructiv-educativ.

Formarea competențelor digitale în învățământul primar presupune nu doar asigurarea accesului la resurse tehnologice adecvate, ci și dezvoltarea unei culturi digitale la nivelul actorilor educaționali, precum și adaptarea strategiilor didactice la noile realități ale educației digitale. Rolul cadrului didactic devine unul de facilitator al învățării, capabil să proiecteze situații de învățare relevante, să medieze interacțiunea elevului cu mediul digital și să evalueze progresul înregistrat prin metode alternative și formative.

Prezenta lucrare își propune să investigheze dimensiunile formării competențelor digitale la nivelul ciclului primar, analizând premisele teoretice și practice ale acestui proces și evidențiind modalitățile prin care școala contemporană se poate transforma într-un mediu educațional incluziv, inovator și orientat spre viitor. Adaptarea la școala viitorului presupune, în mod inevitabil, o reconfigurare a actului educațional în direcția unei educații digitale de calitate, capabile să sprijine dezvoltarea integrală a copilului și inserția sa ulterioară într-o societate bazată pe cunoaștere și tehnologie.

Fundamentare teoretică

Conceptualizarea competențelor digitale

Competența digitală este definită de Comisia Europeană (2018) în cadrul *DigComp 2.1* drept „utilizarea încrezătoare, critică și responsabilă a tehnologiei digitale pentru învățare, muncă și participare în societate.” Ea include cinci dimensiuni esențiale: alfabetizarea informațională, comunicarea și colaborarea, crearea de conținut digital, siguranța online și rezolvarea de probleme. În cazul elevilor din ciclul primar, aceste dimensiuni trebuie adaptate nivelului de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială.

În literatura de specialitate, competențele digitale sunt frecvent asociate cu dezvoltarea *gândirii computaționale* (Wing, 2006), capacitatea de a analiza și rezolva probleme cu ajutorul tehnologiei, dar și cu dezvoltarea unor *competențe transversale* precum colaborarea, creativitatea și învățarea autonomă.

Competențele digitale în contextul școlii viitorului

Conceptul de „școală a viitorului” presupune o orientare pedagogică flexibilă, personalizată, centrată pe elev, în care tehnologia nu este doar un instrument auxiliar, ci un mediu esențial de învățare. În acest cadru, competențele digitale devin o condiție prealabilă pentru participarea eficientă la actul educațional, dar și pentru inserția socio-profesională ulterioară a elevilor.

Potrivit modelului propus de Voogt și colaboratorii săi (2013), „competențele secolului XXI” — printre care competențele digitale ocupă un loc central — sunt indispensabile într-o educație care pregătește elevii pentru o lume imprezvizibilă, marcată de complexitate și incertitudine. Integrarea timpurie a acestor competențe susține atât dezvoltarea intelectuală, cât și autonomia și capacitatea de adaptare a elevilor.

Fundamente pedagogice: Modelul TPACK

Modelul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), elaborat de Koehler & Mishra (2009), oferă un cadru teoretic solid pentru integrarea eficientă a tehnologiei în procesul didactic. Acesta subliniază importanța intersecției dintre cunoașterea conținutului disciplinar, cunoașterea pedagogică și cunoașterea tehnologică, toate acestea fiind indispensabile unui cadru didactic care dorește să valorifice potențialul digital în educație.

În contextul învățământului primar, TPACK presupune ca profesorii să își adapteze strategiile de predare astfel încât să utilizeze instrumente digitale adecvate vârstei și nivelului cognitiv al elevilor, pentru a stimula învățarea activă, colaborativă și exploratorie.

Politici educaționale și integrare curriculară

În Europa, inițiative precum *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu) și *Digital Education Action Plan* (2021–2027) promovează integrarea sistematică a competențelor digitale în toate nivelurile educaționale. În România, Strategia privind digitalizarea educației 2021–2027 propune un cadru general, însă rămâne necesară adaptarea specifică pentru ciclul primar, cu accent pe activități didactice interactive, ludice și inter- și transdisciplinare.

Pentru ca aceste politici să devină realitate în sala de clasă, este esențială atât formarea continuă a cadrelor didactice, cât și asigurarea infrastructurii tehnologice necesare. Totodată, curriculumul național trebuie să includă în mod explicit obiective și competențe digitale, integrate în mod coerent în activitățile didactice.

Metodologie Scopul cercetării

Investigarea și optimizarea modalităților de dezvoltare a competențelor digitale la elevii clasei I A prin intermediul activităților didactice integrate cu suport digital, în vederea adaptării la cerințele educației viitorului.

Obiectivele cercetării

- Investigarea nivelului inițial al competențelor digitale la elevii clasei I.
- Proiectarea și implementarea activități didactice care folosesc dispozitive digitale interactive.
- Observarea modul în care aceste activități influențează implicarea, învățarea activă și colaborarea între elevi.
- Evaluarea progresul elevilor în dezvoltarea competențelor digitale și transversale.
- Formularea recomandărilor pentru integrarea eficientă a resurselor digitale în ciclul primar.

Ipoteza cercetării

Dacă elevii clasei I A participă la activități didactice structurate cu sprijinul resurselor digitale interactive, atunci se vor înregistra progrese semnificative în dezvoltarea competențelor digitale specifice vârstei, precum utilizarea dispozitivelor, navigarea asistată, selectarea informației, exprimarea ideilor prin instrumente digitale.

Eșantionul de participanți este constituit de către cei 13 elevii din clasei I A, ai Școlii Gimnaziale Satulung, având vârste cuprinse între 7-8 ani

Eșantionul de conținut

Activitățile selectate din programul DigiCraft vizează dezvoltarea competențelor digitale de bază la elevii din clasa I A, prin jocuri interactive, povești augmentate și aplicații educaționale. Fiecare activitate este adaptată nevoilor elevilor de 6-7 ani și integrează dimensiuni ale curriculumului școlar (comunicare, explorarea mediului, educație plastică, matematică, responsabilitate digitală etc.). Competențe digitale vizate, conform Cadrului European al Competențelor Digitale pentru Cetățeni (DigComp):

- Inițierea în utilizarea dispozitivelor digitale (tablete/laptopuri);
- Navigarea în aplicații și platforme educaționale;
- Crearea de conținut digital simplu (desene, mesaje, colaje digitale);
- Comunicare asistată digital (prin aplicații educaționale);

Etapa de preexperimentală

Pentru a stabili nivelul inițial al competențelor digitale, s-a aplicat un **test inițial** sub forma unei activități interactive care presupunea utilizarea unei aplicații AR (realitate augmentată) și exprimarea creativă prin intermediul tabletelor.

Instrumente utilizate:

- Observație directă pe baza unei fișe de evaluare.
- Grilă de autoevaluare adaptată vârstei.
- Sarcină practică digitală (interacțiune și creare de conținut).

Aspecte evaluate:

- Abilitatea de a porni și naviga în aplicații educaționale;
- Receptivitatea la comenzile digitale;
- Gradul de autonomie în utilizarea dispozitivului;
- Capacitatea de a crea conținut simplu (desen, alegere de imagine, asociere tematică).

Etapa experimentului formativ

Această etapă s-a desfășurat pe o perioadă de 4 săptămâni, timp în care s-au implementat 7 activități digitale interactive din programul DigiCraft. Aceste activități au fost alese și adaptate pentru a sprijini dezvoltarea competențelor digitale de bază, dar și pentru a integra conținuturi din ariile curriculare.

Activități realizate

	Titlul activității	Descriere succintă	Competențe digitale dezvoltate
1	Călătorim în timp	Explorare digitală a epocilor istorice cu aplicații de realitate augmentată.	Navigare digitală ghidată, învățare interactivă, utilizarea tabletelor.
2	Vikingul Diodi	Joc logic cu componente STEM, pentru inițierea în gândire algoritmică.	Gândire computațională, rezolvare de probleme, codare de bază.

3	Ce animal reprezintă?	Aplicație AR care permite identificarea și redarea creativă a animalelor.	Interacțiune digitală, învățare vizuală, creare de conținut.
4	Totul în ordine!	Joc de clasificare și sortare a elementelor în categorii logice.	Gândire logică, sortare digitală, utilizarea unor aplicații educative.
5	Personaje din hârtie	Realizarea de povești animate prin colaj fizic și digital (tabletă + hârtie).	Creativitate digitală, narare asistată digital, lucru colaborativ.
6	Atacul virușilor	Joc digital despre siguranța online și protecția datelor personale.	Conștientizarea securității digitale, reguli de comportament online.
7	Muzeul culorilor	Activitate artistică digitală – identificarea culorilor și organizarea lor tematică.	Creare și clasificare de conținut digital, educație vizuală.

Corelare cu obiectivele cercetării

Obiectiv	Activitate DigiCraft asociată
Identificarea nivelului inițial de competențe digitale	Observație la „Ce animal reprezintă?” + test inițial
Aplicarea unor activități interactive cu suport digital	Toate cele 7 activități DigiCraft
Evaluarea progresului înregistrat	Test final + analiza produselor (ex. povești, desene digitale)

Formularea de recomandări pentru integrarea tehnologiei	Jurnalul de cercetare + feedback de la elevi și învățător
---	---

Etapa de postexperimentală

La finalul experimentului, elevii au fost supuși unui test final, similar celui inițial, dar cu un grad ușor crescut de complexitate. De asemenea, s-a realizat o analiză calitativă a produselor digitale generate de elevi pe parcursul activităților .

Instrumente utilizate:

- Fișă de evaluare sumativă;
- Produse digitale realizate de elevi;
- Jurnal reflexiv (realizat cu sprijinul învățătorului);
- Feedback verbal structurat din partea elevilor.

Indicatori analizați:

- Progresul în utilizarea autonomă a dispozitivelor;
- Gradul de implicare în sarcinile colaborative;
- Calitatea și complexitatea produselor digitale;
- Respectarea regulilor de comportament digital responsabil.

Concluziile cercetării pedagogice

Necesitatea formării timpurii a competențelor digitale este evidentă, mai ales în contextul noii paradigme educaționale, centrate pe tehnologie, colaborare și învățare activă. Copiii din ciclul primar pot accesa și utiliza dispozitive digitale dacă sunt ghidați în mod corespunzător.

Activitățile realizate s-au dovedit a fi atractive, motivante și eficiente în formarea abilităților digitale de bază, oferind elevilor oportunitatea de a învăța prin joc, descoperire și interacțiune activă.

Ipoteza cercetării s-a confirmat: elevii care au participat la activitățile didactice asistate digital au înregistrat progrese semnificative în utilizarea tehnologiei, în exprimarea digitală a ideilor și în aplicarea unor reguli de siguranță online.

Aplicarea învățării digitale la clasa I poate dezvolta gândirea logică, creativitatea, colaborarea și autonomia, chiar dacă elevii nu sunt complet alfabetizați. Metodele vizuale și interactive suplinesc limitările lingvistice.

Este necesară formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea resurselor digitale interactive, pentru a asigura un proces educațional coerent și ancorat în realitățile tehnologice actuale.

Anexe



Bibliografie

Comisia Europeană. (2018). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*.

Publications Office of the European Union.

Comisia Europeană. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027*.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). *21st Century Skills and the Reform of Education: A Global Perspective*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403–413.

Wing, J. M. (2006). *Computational thinking*. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

Becta (2009). *The impact of digital technology*. British Educational Communications and Technology Agency.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

BEYOND THE CLASSROOM: MOTIVATING INDEPENDENT LEARNING THROUGH TECHNOLOGY

Buha Gabriel^{a††}

^aUniversitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Strada Memorandumului 28, Cluj-Napoca, Romania

Abstract

Many students have found themselves in situations where they wish to learn more about a subject, whether in school subjects or related fields. However, they often abandon these pursuits due to several hardships that they may encounter. Common challenges include a general lack such as difficulty in finding the starting point when approaching a new subject, difficulty in finding quality materials or not having a clear learning path to follow. Moreover, students may find it difficult to find a purpose for these studies beyond satisfying their curiosity or find themselves overwhelmed by the mandatory work given by the school, leaving them with either too little time or too exhausted to pursue their individual studies. As such, there are ways in which technology can help teachers convince their pupils to engage in the process of self-education and how to use technology as another tool at their disposal. It can also help the students by giving them the motivation and the tools they need, giving them general advice on where to start and how to continue, without taking away their agency in what they choose to pursue, as well as giving them advice on how some subject can help them in the future. By integrating technological solutions into education, students can develop independent learning skills that extend beyond the classroom and serve their long-term academic and personal growth.

Keywords: self-education; independent study; self-learning motivation; technology in personalized education; learning challenges; study strategies;

* Corresponding author:
E-mail address: gabrielbuha22@gmail.comauthor@institute.xxx

Introduction

In today's increasingly digital world, students are more encouraged than ever to engage in self-learning through the wide array of available technologies. Whether they aim to satisfy their curiosity, fill gaps left by classroom instruction, or prepare for future goals, many students begin their independent studies with enthusiasm but often stop soon after. Common barriers include uncertainty about where to start, which resources can be trusted, and how to plan an effective learning path.

Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) explains that intrinsic motivation is fueled by the psychological needs for competence, autonomy, and relatedness. Meanwhile, Self-Directed Learning theory (Candy, 1991) highlights the importance of learner autonomy, resource management, and self-regulation. Although technology provides students with unprecedented access to learning tools, many still lack guidance on how to use these tools meaningfully.

This paper examines how middle and high school students approach self-study: the methods they prefer, what drives them to continue, the challenges they face, and the support they wish they had. Drawing from survey responses, this paper explores how students navigate common obstacles in self-study and the strategies some have found to stay motivated and persist independently.

Literature Review (Theoretical foundation)

The increase in the availability of information through the use of technology has changed the approach which students take in their self-study journey, giving them more agency in choosing their study methods and subjects. This literature review draws on key theoretical perspectives to frame the study's investigation into how students approach self-study, what motivates them to do so, and what obstacles they face. Two core frameworks underpin this analysis: Self-Directed Learning (Candy, 1991), which explores how students take control of their learning process; and Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 1985), which explains how autonomy, competence, and relatedness drive motivation. In addition, recent studies on educational technology highlight how digital tools and pedagogical strategies can either support or hinder student agency. This review begins by examining motivation theory, then explores SDL models, and finally connects both to students' lived experiences with AI tools and teacher support.

Self-Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 1985) offers the foundation necessary for understanding student motivation. The theory identifies three psychological needs that support intrinsic motivation: autonomy (the feeling of control over one's actions), competence (feeling capable in regard to the chosen subject), and relatedness (the feeling of belonging and supported by others). In the context of self-study, autonomy is especially prominent, students choose what,

when, and how they learn, often outside the boundaries of structured classroom environments. However, while autonomy can encourage engagement, it may also create new challenges for the students. For instance, if learners feel unsure of their ability to manage tasks (a lack of competence), or isolated in their efforts (a lack of relatedness), their motivation may decline.

SDT is particularly valuable in interpreting the findings of this study. Many students reported intrinsic reasons for self-studying, such as curiosity and personal growth—but also highlighted issues like uncertainty, limited feedback on their progress, or being alone in their studies. These align closely with competence and relatedness gaps, which suggest that even motivated students may find difficulties without appropriate support systems. When applied to educational practice, SDT frames the role of teachers not as authority figures or content providers, but as guides that help students pursue their study goals.

Self-Directed Learning (SDL) describes a process in which students take charge of their education by setting goals, finding resources, and managing their progress (Candy, 1991). Candy sees SDL as both a mindset and a skillset, shaped by self-management, learner control, and the ability to pursue learning independently. Garrison adds a psychological model with three components: motivation, self-management, and self-monitoring—highlighting how reflection and planning are important for self-study (Garrison, 1997).

In this study, SDL helps explain how students navigate independent learning and why some struggle. Difficulties with time management, organization, and finding reliable materials often stem from improper self-management or monitoring skills.

The increasing accessibility of digital learning platforms has significantly influenced how students pursue self-study. From video tutorials and online forums to intelligent writing assistants and search engines, students now have an extended array of tools at their disposal. AI-powered applications such as ChatGPT and Grammarly offer fast, personalized support, helping students clarify concepts, generate ideas, or practice language proficiency. These tools tend to enhance autonomy, as students can progress at their own pace, on their own terms (Wang & Li, 2024).

However, autonomy alone is not enough. Research suggests that students often lack the skills to critically evaluate AI-generated content or to use these tools in ways that deepen understanding (Jin et al., 2023). When feedback is shallow or too generic, students may struggle to build competence, a key pillar of intrinsic motivation in Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 1985). Similarly, because digital tools are often used in isolation, they can diminish relatedness by cutting students off from peer dialogue or teacher feedback that would otherwise reinforce effort and belonging (Alasgarova & Rzayev, 2024).

Studies have also shown that while AI may boost motivation in the short term, its impact depends mostly on the student's digital literacy and support context (Artemova, 2024). Without proper structured guidance, learners may rely too much on AI outputs without engaging on a deeper level with the subject, an issue directly tied to gaps in self-monitoring and self-management skills identified in SDL theory (Garrison, 1997). In the present study, many students reported both appreciation for the convenience of AI tools and frustration with their limitations, particularly when seeking reliable resources, feedback, or structure.

Together, these findings suggest that while AI and digital tools expand what's possible in self-study, they also introduce new problems in regard to autonomy, competence, and relatedness. Like any learning aid, their value hinges on whether students are taught not just what to use, but how and why, a role where teachers and peer communities still play a crucial role.

All in all, the frameworks of Self-Determination Theory and Self-Directed Learning offer complementary perspectives on student autonomy and the factors that support or hinder it. While SDT highlights the motivational aspect of autonomy, competence, and relatedness, SDL focuses on the practical skills needed to manage learning independently. New digital tools, particularly AI-powered applications, complicate the picture by empowering autonomy to the detriment of competence or relatedness because of the lack of guidance. As this review suggests, cultivating effective self-study requires more than access to technology, it demands intentional support from educators who can help students develop the skills and confidence to learn independently, reflect critically, and stay connected.

Methodology

This study employed a mixed-methods survey approach to investigate how middle and high school students engage in self-study, including their motivations, preferred methods, perceived challenges, and use of digital tools. The survey combined both quantitative (multiple-choice) and qualitative (open-ended) questions to capture an ample view of student behaviours and attitudes. Survey responses were collected in Romanian and translated into English for analysis and quotation purposes.

Participants were middle and high school students. A total of 63 students responded to the survey. Participation was voluntary and anonymous. The survey included 7 sections: demographic information, study habits, motivation for self-study, challenges encountered, and use of digital/AI tools. Items were designed based on themes drawn from Self-Determination Theory and Self-Directed Learning models and informed by recent literature on educational technology.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics to identify trends in student behaviour and attitudes. Qualitative responses were grouped thematically to identify recurring

patterns related to motivation, challenges, tool usage, and support systems. These themes were then interpreted through the theoretical lenses of SDT and SDL.

Results

The survey gathered responses from a diverse group of students across grades V to X, representing both lower and upper secondary levels and various study profiles, including technological, humanistic, and general middle school tracks. In total, there were 60 respondents. The quotes will be presented first in the original language (Romanian) and then translated into English in the same order.

Students reported a wide range of motivations. The most common reasons included:

- Personal growth and intellectual curiosity (e.g., “Dorința de a învăța lucruri noi”, “Pasiunea de cunoaștere”; “Desire to learn new things”, “Passion for knowledge”);
- Academic success (e.g., “Să am note mari”, “Vreau să intru la liceul dorit”; “To get good grades”, “I want to get into my desired high school”);
- Career preparation or self-betterment (e.g., “Pentru viitorul meu”, “Dezvoltarea de sine”; “For my future”, “Personal growth”);

Some students were also extrinsically motivated by external role models, parental influence, or the desire to make others proud.

Key obstacles identified were:

- Lack of structure or time management difficulties (“Gestionarea timpului”, “lipsa unui plan de învățare clar”; “Time management”, “Not having a clear learning plan”);
- Comprehension issues and difficulty understanding certain content (“Neînțelegerea unor subiecte mai dificile”, “Nu înțeleg sensul mereu”; “Difficulty understanding more challenging topics”, “I don’t always understand the meaning”);
- Distractions and low motivation (“Telefonul”, “lipsa de motivație”, “atenția scurtă”; “Mobile phone”, “Lack of motivation”, “Short attention span”);

These point to challenges aligned with self-monitoring and competence, echoing SDL theory and SDT.

To overcome difficulties, students relied on multiple support sources:

- Artificial intelligence tools (ChatGPT, Copilot) were frequently cited, being the most used overall;
- Online platforms and resources (e.g., Brainly, Scribd, W3Schools) were widely used;

- Books/manuals, teachers, friends, and family were mentioned, of which teachers were the most common;

Most students believed self-education was crucial for:

- Personal autonomy and preparing for adulthood (“Pentru a ști să te descurci”, “Să știu cum să mă comport”; “So I know how to manage on my own”, “To know how to behave”);
- Long-term success and adaptability (“Pentru dezvoltarea noastră”, “Autoeducația este importantă pentru că ne oferă libertatea de a învăța continuu.”; “For our development”, “Self-education is important because it gives us the freedom to learn continuously.”);

Discussions and conclusions

The findings of this study highlight the emphasis placed by AI platforms and self-learning tools(e.g. W3School, Khan Academy, etc.) on autonomy, often at the expense of competence, which is only somewhat achieved by some self-learning tools, and relatedness. From the perspective of Self-Determined Theory(Ryan & Deci, 1985), the failure to meet these values hinders the motivation of the students. Moreover, students’ desire for autonomy, which is underlined by the Self-Directed Learning theory, is encouraged by these tools, yet the issues regarding unclear studying paths or time management problems suggest that self-management and self-monitoring skills remain lacking. These limitations call for outside assistance.

As such, these findings suggest a need for insights to help guide students on their self-learning journey. This can be done by promoting online sources that can be trusted and, if necessary, a rough order in which some of these need to be studied in. Additionally, teachers can help students by showing them how to formulate prompts for AI and how to best utilize it for studying.

Self-study offers students great opportunities for autonomy, personal growth, and lifelong adaptability, but in order to achieve most of these goals they still require some amount of guidance. Overreliance on AI platforms can lead to a shallow understanding, and relying completely on technology can undermine some of the benefits it provides, but with some intervention from educators, not as an authority figure or an information source but as a guide to help students learn how to use the tools at their disposal. This kind of support will lead to students that are more motivated than ever to study on their own for their future using these tools efficiently.

Bibliography

- Alasgarova, R., & Rzayev, J. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Shaping High School Students' Motivation. *International Journal of Technology in Education and Science*, 8(2), 311–324. <https://doi.org/10.46328/ijtes.553>
- Artemova, I. (2024). Bridging Motivation and AI in Education: An Activity Theory Perspective. *Digital Education Review*, 45, 59–67. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.59-67>
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Jin, S. H., Im, K., Yoo, M., Roll, I., & Seo, K. (2023). Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00406-5>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Ryan.
- Wang, L., & Li, W. (2024). The Impact of AI Usage on University Students' Willingness for Autonomous Learning. *Behavioral Sciences*, 14(10). <https://doi.org/10.3390/bs14100956>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.

PERSEVERENȚA – DE LA ELEMENT SPECIFIC SELF-MANAGEMENTULUI STILURILOR DE ÎNVĂȚARE LA FILATELIA INTERNAȚIONALĂ

Ioana-Elisabeta Cioruța^{a,b}, Bogdan-Vasile Cioruța^{c-e,f,g}, Alexandru Leonard Pop^{c,d}

^a Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare,
Facultatea de Litere - Construcție și Inovare Curriculară, str. Victoriei 76, 430072, Baia Mare

^b Grădinița cu Program Prelungit „Micul Prinț”, str. Cuza Vodă 8B, 430034, Baia Mare

^c Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare,
Oficiul de Informatizare, str. Victor Babeș, nr. 62A, 430083, Baia Mare

^d Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare,
Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic, str. Victoriei 76, 430072, Baia Mare

^e Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare,
Departamentul de Matematică și Informatică, str. Victoriei, nr. 76, 430072, Baia Mare

Abstract

This research examines the fundamental role and necessity of perseverance in the instructional-educational process, with a particular focus on its implications for achieving school success and adapting to challenging situations. Through a methodological approach that simulates the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses principles, the study defines the concept of perseverance, analyzes its essential characteristics, and examines the positive impact on academic performance and individual development. The discussions address the relevance of perseverance in overcoming obstacles, its role as a strategic tool in education, and how cultivating this quality contributes to student resilience. The article concludes with proposals for new directions of study and practical recommendations for the effective integration of cultivating perseverance in modern pedagogical practices, to train individuals capable of facing the challenges of a complex and constantly changing environment.

Keywords: perseverance; instructional-educational process; academic success; personal development;

* Autor corespondent: Bogdan-Vasile Cioruța
Adresa de e-mail: bogdan.cioruta@staff.utcluj.ro

Introducere

În peisajul educațional actual, aflat într-o continuă transformare (Gheorghe, 2025; Mitiriț, 2025), succesul nu mai depinde exclusiv de acumularea de cunoștințe sau de inteligența nativă. Din ce în ce mai mult, calitățile non-cognitive joacă un rol crucial în adaptarea și performanța individuală (Bandura, 1997). Dintre acestea, perseverența se profilează la nivelul modelului valori-în-acțiune sau a virtuților, din perspectiva psihologiei pozitive, ca o virtute fundamentală, esențială pentru navigarea prin complexitatea și provocările inerente procesului instructiv-educativ (Peterson și Seligman, 2002; Roșan și colab., 2016).

Perseverența, din perspectiva dezvoltării elevilor, nu este doar o simplă persistență, ci face parte din abilitățile cognitive transversale, alături de concentrare, organizare și răbdare (Coroi, 2025; Ghalayini, 2025), elemente esențiale în procesul propriu-zis de învățare, respectiv alături de gestionarea timpului și autodisciplină (Ursache, 2025), care asigură succesul școlar. Aceasta reprezintă capacitatea elevilor de a susține efortul, dedicarea și angajamentul pe termen lung, chiar și atunci când se confruntă cu obstacole, eșecuri sau dificultăți (Duckworth și colab., 2007). Este acea forță interioară care îi motivează să continue, în ciuda frustrărilor imediate sau a progresului relativ lent (Duckworth și Gross, 2014; Duckworth, 2016).

Rolul perseverenței în educație este unul profund și multiplu. În primul rând, acționează ca un motor intern, propulsând elevul dincolo de tentația de a renunța la primele semne de greutate. Fără această calitate, aprofundarea materiei, consolidarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților complexe ar fi sever limitate. Elevii ar fi predispuși să abandoneze sarcinile dificile, pierzând oportunități esențiale de învățare. În al doilea rând, perseverența este un pilon al rezilienței, o trăsătură vitală în fața adversităților. Capacitatea de a te redresa după un eșec, de a învăța din greșeli și de a continua să lucrezi spre un scop, chiar și după o descurajare, este direct proporțională cu gradul de perseverență (Bandura, 1992; 1997). Elevii vor învăța, chiar dacă aceste activități nu merg bine, că este nevoie de mai multă muncă, perseverență și pasiune pentru a obține succes (Petre, 2025). Ca atare, această reziliență nu este benefică doar în context academic, ci se traduce și în abilități de adaptare pentru toate celelalte provocări ale vieții.

Necesitatea cultivării perseverenței în școala modernă este mai presantă ca oricând. Societatea contemporană este definită de un ritm alert, de schimbări accelerate și de o incertitudine crescută. Prin urmare, piața muncii și viața personală solicită indivizi capabili să se adapteze rapid, să învețe continuu și să persiste în atingerea obiectivelor pe termen lung.

De altfel, un curriculum școlar exigent, în ciuda eforturilor de a fi adaptat, poate totuși pune presiune pe elevi, iar lipsa perseverenței poate duce la nemotivare, frustrare și, în cazuri extreme, la abandon școlar (Dweck, 2006).

În acest context, prezentul articol își propune să analizeze rolul și impactul perseverenței în procesul instructiv-educativ. Vom explora definițiile sale, vom examina modul în care contribuie la succesul școlar și la gestionarea situațiilor dificile, și vom oferi, în cele din urmă, perspective pentru cercetări viitoare și recomandări practice. Obiectivul nostru este de a sublinia de ce înțelegerea și integrarea strategiilor de dezvoltare a perseverenței sunt esențiale pentru educatorii care își propun să formeze elevi nu doar bine informați, ci și puternici, capabili să navigheze și să prospere într-o lume complexă și în continuă evoluție.

Fundamentare teoretică

Perseverența - definirea conceptului, caracteristici și referințe literare

Perseverența (s.f.) este un atribut care caracterizează comportamentul uman în raport cu acțiunile pe care le desfășoară, implicit modul în care se manifestă (DEX online, 2025). Astfel, anduranța, consecvența, dârzenia, insistența, încăpățânarea, îndărătnicia, neclintirea, persistența, răbdarea, râvna, sânguința, efortul, silința, statornicia, stăruiala, stăruirea, stăruința, strădania, străduința, tenacitatea și zelul, sunt o parte dintre sinonimele ce desemnează același aspect.

Literatura consultată converge către o înțelegere a perseverenței nu doar ca o simplă insistență, ci ca o combinație strategică de pasiune și tenacitate orientată spre atingerea unor obiective pe termen lung. Termenul cel mai influent în acest domeniu este „grit”, popularizat de A. Duckworth. Conform definiției sale, „grit” este perseverența și pasiunea pentru obiective pe termen lung (Duckworth și colab., 2007; Duckworth și Gross, 2014). Dincolo de definiția lui Duckworth și alte concepte esențiale contribuie la o înțelegere holistică a perseverenței:

- **reziliența** - se referă la capacitatea de a se recupera și de a se adapta pozitiv în fața adversității, a traumei, a tragediei, a amenințărilor sau a unor surse semnificative de stres. Perseverența este un motor al rezilienței, permițând individului să continue chiar și după apariția/declanșarea unui eșec.
- **mentalitatea de creștere** - teoretizată de C. Dweck (2006), această mentalitate implică credința că abilitățile și inteligența pot fi dezvoltate prin dedicare și muncă asiduă, nu sunt fixe. Ca atare, elevii cu o mentalitate de creștere sunt intrinsec mai dispuși să persevereze, deoarece văd provocările ca pe oportunități de învățare, nu ca limitări ale inteligenței lor.
- **autoeficacitatea** - conceptul lui A. Bandura (1992) descrie credința unui individ în propria capacitate de a executa comportamentele necesare pentru a produce rezultatele dorite. În esență, o autoeficacitate ridicată alimentează perseverența, deoarece elevii cred că sunt capabili să depășească dificultățile prin efort.

Aceste referințe literare subliniază că perseverența nu este o calitate izolată, ci o **trăsătură complexă, interconectată cu aspecte cognitive și emoționale** ale personalității, esențială pentru dezvoltarea personală și succesul în diverse domenii. Astfel, perseverența își face simțită prezența în numeroase citate, vizibile și virale în egală măsură, care sunt menite să-i încurajeze să nu renunțe pe toți cei aflați pe punctul de a ceda în fața obstacolelor. Dintre citatele care s-au remarcat în documentarea noastră, am ales să prezentăm o parte, respectiv:

- „Perseverența să-ți fie motor și speranța combustibil.” (H. Jackson Brawn Jr.);
- „Perseverența nu e o cursă lungă, sunt mai multe curse scurte una după alta.” (Walter Elliott);
- „Victoria aparține celui perseverent.” (Napoleon Bonaparte);
- „Perseverența este răbdare concentrată.” (Thomas Carlyle);
- „Recompensele pe care le primesc cei care perseverează depășesc cu mult durerea care trebuie să preceadă victoria.” (Ted Engstrom);
- „Eșecul ne învață perseverența. Ne întreabă dacă avem de gând să renunțăm sau să devenim mai hotărâți și să continuăm să încercăm.” (Hal Urban);
- „Perseverența este cheia succesului.” (John Lubbock);
- „Sunt convins că ceea ce diferențiază jumătatea antreprenorilor de succes de cei care nu au succes, este pur și simplu, perseverența.” (Steve Jobs);
- „Perseverența înseamnă să eșuezi de 19 ori și să reușești a 20 oară.” (Julie Andrews);
- „Dacă vrei să ai succes, fă din perseverență, prietena ta intimă.” (Joseph Addison);
- „Numai perseverența duce la izbândă.” (Honore de Balzac);
- „Marile realizări sunt atinse nu prin putere, ci prin perseverență.” (Samuel Johnson).

Alături de valori culturale și morale precum iubirea, educația, familia și prietenia, libertatea, toleranța și respectul, dreptatea, pacea, sinceritatea, adevărul, copilăria și jocul, aventura, cunoașterea, generozitatea și voluntariatul, protejarea mediului și respectul față de natură, supranaturalul și credința în destin, patriotismul și conservarea tradițiilor, regăsim deopotrivă în operele literare și trimiteri la perseverență.

Literatura universală și cea românească abundă în personaje caracterizate preponderent prin perseverență (ca atribut definitoriu al oamenilor de succes), care nu se lasă până când nu își

ating obiectivele, în pofida tuturor obstacolelor întâlnite. Aceste personaje sunt puternice, se cunosc pe sine, au încredere în propriile forțe și știu ce butoane să apese pentru a obține ceea ce doresc. Exemple de personaje inedite, caracterizate prin perseverență, (re)găsim în opere precum: *Alchimistul* (P. Coelho), *Ciocoi vechi și noi* (N. Filimon), seria *Harry Potter* (J. K. Rowling), *Războiul care mi-a salvat viața* (K. B. Bradley), *Astfel de lucruri mărunte* (C. Keegan), *Steaua fără nume* (M. Sebastian), *Bătrânul și marea* (E. Hemingway), *Toate pânzele sus!* (R. Tudoran), *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte* (P. Ispirescu), *Copacul dorințelor* (K. Applegate), și lista poate continua.

Valențele și impactul perseverenței în procesul instructiv-educativ

Impactul perseverenței asupra procesului instructiv-educativ este profund și se manifestă pe mai multe planuri, influențând direct performanța și semnificativ dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, prin:

- ***performanță academică îmbunătățită*** - cercetările din literatura de specialitate universală, inclusiv cele ale lui Duckworth și colab. (2007), au demonstrat o corelație semnificativă între nivelul de perseverență (grit) și indicatorii de succes școlar (note, promovarea claselor și finalizarea studiilor).

Elevii perseverenți sunt mai predispuși să adopte strategii de învățare eficiente, să își gestioneze timpul în mod optim, să persiste în rezolvarea problemelor dificile și să revizuiască materialul până la înțelegerea deplină, toate acestea contribuind la rezultate academice superioare. Ei nu se descurajează ușor de complexitatea materiei sau de un eșec temporar.

- ***dezvoltarea rezilienței și a adaptabilității*** - procesul de învățare este, prin natura sa, un parcurs plin de provocări, frustrări și eșecuri.

Perseverența oferă elevilor instrumentele psihologice necesare pentru a gestiona aceste situații. Prin actul de a persista, elevii învață să depășească obstacolele, să învețe din propriile greșeli și să nu renunțe. Această reziliență dobândită în mediul academic este transferabilă și crucială pentru adaptarea la diverse situații dificile din viața personală și profesională. Aceasta le permite să facă față schimbărilor, incertitudinilor și presiunilor.

- ***creșterea autonomiei și a motivației intrinsece*** - atunci când elevii perseverează și experimentează succesul ca rezultat direct al eforturilor și dedicării lor, sentimentul de auto-eficacitate și stima de sine cresc exponențial. Acest lucru alimentează o motivație intrinsecă sporită, transformând învățarea dintr-o sarcină impusă într-o activitate valorizată și auto-dirijată.

- **formarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor** - problemele complexe, fie ele academice sau din viața reală, cer adesea un efort susținut de analiză și explorare a soluțiilor.

Elevii perseverenți sunt mai dispuși să experimenteze abordări diferite, să învețe din erorile comise și să persevereze în căutarea unor soluții optime. Această persistență contribuie la dezvoltarea profundă a abilităților de gândire critică și de rezolvare creativă a problemelor.

Un studiu recent, elaborat de către Pleșca (2020), ne arată că cu cât stima de sine a adolescenților se bazează pe propriile realizări, obținute prin propriile eforturi, cu atât este mai mare satisfacția față de viață. Acest tip de stimă de sine este condiționată de motivația școlară intrinsecă și de perseverență. Mai mult, rezultatele indică faptul că stima de sine, bazată pe recunoașterea competenței unui individ de către alte persoane, depinde de nivelul de satisfacție în viață și de motivația respectului din partea părinților, pe când al treilea tip de stimă de sine, bazat pe obținerea stimei de sine prin căi compensatorii, este un factor negativ al perseverenței și al motivației școlare.

Racu și Niță (2022) au desfășurat un studiu experimental al calităților volitive, respectiv perseverență și fermitate, pe un eșantion cuprinzând 239 de preadolescenți. Perseverența și fermitatea elevilor au fost investigate, în detaliu, prin aplicarea *tehnicii de studiere a calităților volitive ale personalității*. Rezultatele studiului au evidențiat că un număr foarte mic de preadolescenți prezintă un nivel înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității atât sub aspectul factorului expresivitate, cât și al factorului generalizare. Ca urmare a analizării rezultatelor, autorii sunt de părere că preadolescenții se caracterizează printr-un nivel mai înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, pe când la preadolescenți identificăm un nivel mai înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității.

O altă abordare inedită, aparținând autoarei Lungu (2024), prezintă rezultatele unei cercetări experimentale (prin aplicarea chestionarului de diagnosticare a autocontrolului volitiv, respectiv a chestionarului de determinare a calităților volitive) privind particularitățile psihosociale ale voinței elevilor. În cercetarea constatativă realizată cu 304 subiecți (elevi) au fost determinate diferențele dintre medii pentru autoaprecierea voinței, indicii de autocontrol volitiv, calitățile volitive și factorii psihosociali: genul subiecților (masculin/feminin), mediul de proveniență (urban/rural) și vârsta subiecților (12-19 ani).

Tabel 1. Valorile medii pentru autocontrolul volitiv în funcție de factorul gen

Variabile	Genul	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Indicele general de autocontrol volitiv	masculin	115	14,30	3,958	0,369
	feminin	189	12,28	3,580	0,260
Stăpânire de sine	masculin	115	9,84	2,972	0,277
	feminin	189	8,23	2,824	0,205
Perseverență	masculin	115	7,43	2,217	0,207
	feminin	189	6,56	2,135	0,155

Datele obținute în Tabelul 1, evidențiază că subiecții de genul masculin demonstrează medii mai înalte pentru toate cele trei variabile ale cercetării: indicele general de autocontrol volitiv (14,30), stăpânire de sine (9,84) și perseverență (7,43), comparativ cu subiecții de genul feminin.

Tabel 2. Valorile medii pentru autocontrolul volitiv în funcție de mediul de proveniență

Variabile	Mediul de proveniență	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard	Media eroare Std
Indicele general de autocontrol volitiv	urban	171	12,68	4,134	0,316
	rural	133	13,52	3,406	0,295
Stăpânire de sine	urban	171	8,53	3,205	0,245
	rural	133	9,24	2,623	0,227
Perseverență	urban	171	6,73	2,321	0,178
	rural	133	7,09	2,032	0,176

Datele obținute din Tabelul 2 indică faptul că subiecții din mediul rural comparativ cu subiecții din mediul urban înregistrează medii mai înalte pentru variabilele cercetării - indicele general de autocontrol volitiv (13,52) stăpânire de sine (9,24) și perseverența (7,09).

Tabel 3. Valorile medii pentru autocontrolul volitiv în funcție de vârstă

Variabile	Vârsta	Numărul de subiecți	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Indicele general de autocontrol volitiv	12-12,11 ani	3	14,33	2,517	1,453
	13-13,11 ani	35	12,11	4,093	0,692
	14-14,11 ani	92	13,37	3,851	0,401
	15-15,11 ani	47	13,72	3,775	0,551
	16-16,11 ani	33	12,73	3,979	0,693
	17-17,11 ani	58	12,21	3,842	0,505
Stăpânire de sine	18-19 ani	36	13,78	3,481	0,580
	12-12,11 ani	3	10,33	1,528	0,882
	13-13,11 ani	35	8,34	3,316	0,561
	14-14,11 ani	92	9,15	2,983	0,311
	15-15,11 ani	47	9,21	2,710	0,395
	16-16,11 ani	33	8,64	2,935	0,511
Perseverență	17-17,11 ani	58	8,12	3,009	0,395
	18-19 ani	36	9,28	2,953	0,492
	12-12,11 ani	3	7,00	1,000	0,577
	13-13,11 ani	35	6,17	2,320	0,392
	14-14,11 ani	92	6,99	2,181	0,227
	15-15,11 ani	47	7,26	2,048	0,299
	16-16,11 ani	33	6,67	2,483	0,432
	17-17,11 ani	58	6,74	2,213	0,291
	18-19 ani	36	7,25	2,075	0,346

Analizând rezultatele prezentate în tabelul de mai sus, deducem că subiecții cu vârsta cuprinsă între 12-13 ani demonstrează medii mai înalte pentru variabilele cercetării: indicele general de autocontrol volitiv (14,33) și stăpânire de sine (10,33). În același timp, evidențiem medii înalte și pentru subiecții cu vârsta situată între 15-16 ani pentru cele trei variabile: indicele general de autocontrol volitiv (13,72), stăpânire de sine (9,21) și perseverență (7,26).

În studiul constatativ ne-am propus să analizăm și datele statistice descriptive deduse în urma aplicării chestionarului de determinare a calităților volitive, care are ca scop diagnosticarea sferei emoțional-volitive a personalității și determinarea calităților voinței: responsabilitate, inițiativă, hotărâre, independență, rezistență, insistență, energie, atenție și perseverență.

Tabel 4. Valorile medii pentru calitățile voinței la elevi în funcție de genul subiecților

Calitățile volitive	Genul	Numărul de subiecți	Media aritmetică	Abatere standard
Responsabilitate	masculin	115	16,23	3,328
	feminin	189	16,60	3,637
Inițiativă	masculin	115	16,20	4,251
	feminin	189	16,29	4,752
Hotărâre	masculin	115	12,63	3,660
	feminin	189	11,41	4,003
Independență	masculin	115	13,52	3,424
	feminin	189	13,51	3,725
Rezistență	masculin	115	18,42	4,726
	feminin	189	16,77	4,365
Insistență	masculin	115	11,37	3,018
	feminin	189	10,59	3,135
Energie	masculin	115	18,30	4,184
	feminin	189	16,67	4,311
Atenție	masculin	115	13,67	3,394
	feminin	189	13,34	3,944
Perseverență	masculin	115	17,26	4,270
	feminin	189	16,65	4,664

Așadar, în tabelul 7 sunt descrise diferențele dintre medii pentru calitățile voinței, în funcție de genul subiecților (masculin/feminin). Analizând datele prezentate în tabelul de mai sus, deducem că există diferențe la următoarele calități ale voinței: hotărâre, rezistență, insistență și energie, în funcție de factorul gen. Astfel, observăm că subiecții de genul masculin comparativ cu subiecții de genul feminin atestă medii mai înalte la următoarele calități volitive: hotărâre (12,63), independență (13,52), rezistență (18,42), insistență (11,37), energie (18,30), atenție (13,67) și perseverență (17,26). Totodată, constatăm că fetele comparativ cu băieții indică valori mai ridicate pentru calitățile: responsabilitate (16,60) și inițiativă (16,29).

Perseverența - instrument în atingerea succesului școlar și în situații dificile

Perseverența nu este doar o trăsătură pasivă, ci un **instrument activ și strategic** pe care elevii îl pot utiliza pentru a-și maximiza potențialul și pentru a depăși momentele dificile.

- **perseverența și succesul școlar** - contrar percepției comune că inteligența nativă este singurul factor determinant al succesului școlar, studiile recente (Duckworth, 2016) demonstrează că **efortul susținut și dedicarea** joacă un rol preponderent.

Elevii perseverenți sunt caracterizați de:

- **consistență în studiu** - elevii alocă timp constant și eficient învățării, chiar și pentru materii percepute ca fiind plictisitoare sau dificile;
 - **angajament față de sarcini** - elevii se lasă descurajați de primele obstacole, ci caută soluții și perseverează până la finalizarea sarcinilor;
 - **capacitatea de a învăța din greșeli** - elevii văd eșecurile ca pe niște oportunități de învățare și își ajustează strategiile;
 - **orientare spre obiective pe termen lung** - elevii își stabilesc țeluri academice ambițioase și lucrează sistematic pentru a le atinge, ignorând gratificația imediată.
- **perseverența în situații dificile** - mediul educațional modern, amplificat de provocările socio-economice și de presiunea performanței, expune elevii la diverse situații dificile:
 - eșecuri la examene sau evaluări;
 - dificultăți de adaptare socială sau bullying;
 - provocări specifice de învățare (dislexie, discalculie);
 - presiunea academică și burnout-ul;
 - probleme personale sau familiale care afectează capacitatea de concentrare.

Într-un alt articol, recent publicat, Oprea (2024) prezintă rezultatele cercetării teoretico-aplicative a comportamentelor specifice elevului determinat să obțină performanțe școlare înalte, la majoritatea disciplinelor școlare, dar și rezultate deosebite în activitățile orientate spre dezvoltarea personală. Aceste comportamente sunt generalizate într-un profil al elevului motivat pentru succesul școlar, ce include elemente precum: autodisciplina, interesul și claritatea în stabilirea obiectivelor, adaptabilitatea în gestionarea resurselor, perseverența în activitatea școlară, comunicarea asertivă, reziliența emoțională, încrederea și stima de sine, autoevaluarea obiectivă, dezvoltarea personală și orientarea profesională, autonomia și autoeducația.

Rezultatele chestionarelor aplicate ne arată că profilul elevului motivat de succes evidențiază o serie de trăsături și comportamente care contribuie semnificativ la atingerea performanței academice. Studiul experimental a implicat 79 de profesori, care au constituit grupul

de participanți. Aceștia au fost invitați să răspundă la întrebarea „*Care sunt calitățile și trăsăturile de caracter specifice elevului motivat pentru succes?*”.

Rezultatele arată prevalența valorilor stipulate în curriculum, demonstrând cunoașterea obiectivelor și conținuturilor curriculare de către profesori. Se observă că „**perseverența în activitatea școlară**” este în top 5 caracteristici ale profilului conturat pentru elevul motivat spre succes (72,15% dintre răspunsuri), alături de „*încrederea în sine și stima de sine*” (78,48%), „*autodisciplină*” (77,22%), „*interesul și claritatea stabilirii obiectivelor*” (73,42%), respectiv „*adaptabilitatea în gestionarea resurselor*” (70,89%).

Autoarea reușește să evidențiază astfel următoarele aspecte:

- încrederea în sine și autoevaluarea sprijină procesul de autoeducație;
- autonomia în învățare facilitează controlul asupra propriului proces educațional;
- autoeducația completează dezvoltarea personală și profesională prin implicarea reflexivă în stabilirea și atingerea obiectivelor;
- comunicarea asertivă și reziliența emoțională sunt importante pentru gestionarea emoțiilor și relaționarea pozitivă;
- autodisciplina este esențială pentru organizarea eficientă a timpului;
- perseverența „**susține elevii în atingerea obiectivelor pe termen lung**”.

Mai mult, studiile asupra bunăstării elevilor arată că perseverența în atingerea obiectivelor promovează o viață mai pozitivă și niveluri constant ridicate de bunăstare subiectivă (Huebner, 2004; Hoyle, 2006; Magen și Gross, 2010).

Metodologie

Pentru a asigura o abordare riguroasă, transparentă și reproductibilă în sintetizarea literaturii relevante privind perseverența în contextul instructiv-educativ, prezenta cercetare a adoptat principiile protocolului PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Această metodologie, specifică reviziilor sistematice, ghidează procesul de identificare, selecție, evaluare și sinteză a resurselor existente.

Căutările au fost realizate în baze de date academice multidisciplinare și specifice domeniului educațional, incluzând Web of Science®, Scopus®, Google Scholar®, și ResearchGate®. Pentru a maximiza relevanța și exhaustivitatea rezultatelor, s-au utilizat diverse combinații de cuvinte-cheie, atât în limba română, cât și în engleză, structurate cu operatori booleeni (de ex., „*perseverență*” sau „*persistență*”, „*succes școlar*” sau „*performanță academică*”,

„proces instructiv-educativ”, „reziliență”, „dezvoltare non-cognitivă”). Perioada de căutare s-a concentrat pe articole publicate predominant în ultimii 15 ani (2009-2024), pentru a asigura relevanța contemporană a datelor. Lucrări fundamentale și studii clasice care au definit conceptele cheie au fost incluse, indiferent de anul publicării, datorită importanței teoretice.

Pentru a delimita setul de articole relevante scopului cercetării de față, au fost aplicate criterii stricte de includere, printre care:

- studii empirice (cantitative, calitative sau mixte) și articole de revizuire sistematică;
- lucrări teoretice și capitole de carte care oferă definiții clare ale perseverenței, explorează rolul său în procesul educațional, impactul asupra succesului academic, contribuția la dezvoltarea rezilienței sau propun strategii specifice;
- articole disponibile în română sau engleză și publicații validate academic (peer-review).

respectiv criterii de excludere, printre care:

- studii care se axează exclusiv pe perseverența în contexte non-educative (de ex., *sport de performanță, leadership în afaceri*), fără relevanță directă pentru procesul instructiv-educativ;
- materiale nevalidate academic (*bloguri, articole fără fundament științific, prezentări*);
- articole care nu erau disponibile în format integral pentru analiză, dacă abstractul nu oferea suficiente detalii esențiale.

Procesul de selecție a parcurs etapele recomandate de PRISMA, respectiv: *identificare* (prin căutările inițiale în bazele de date), *screening* (titlurile și abstractele articolelor identificate au fost examinate pentru a determina relevanța lor inițială), *eligibilitate* (articolele selectate în faza de screening au fost analizate integral pentru a confirma conformitatea cu criteriile de includere și excludere) și *includere* (delimitarea setului final de studii a fost inclus în sinteza calitativă). Pentru fiecare studiu inclus, au fost extrase și codificate informații esențiale, incluzând: autorii și anul publicării, definițiile conceptuale ale perseverenței, metodologia de cercetare utilizată, principalele rezultate relevante pentru educație, concluziile majore și orice limitări sau implicații educaționale menționate. Aceste informații au fost apoi sintetizate tematic, permițând identificarea tendințelor și a lacunelor în literatura existentă, și fundamentând secțiunea de rezultate și discuții.

Rezultate și discuții

În Fig. 1a avem o piesă filatelică ilustrativă și plină de umor, dedicată celebrului duo animat Road Runner și Wile E. Coyote, personaje iconice din universul Looney Tunes, pe când în prim-

planul din Fig. 1b, vedem o scenă tipică - Wile E. Coyote tocmai a fost răsturnat în urma unui nou eșec, cu picioarele în aer și capul înfipt în solul deșertic, în timp ce Road Runner, cu un zâmbet șiret și o geantă poștală pe umăr, îi livrează o scrisoare adresată chiar lui. În colțul din dreapta sus este aplicat și timbrul cu valoarea nominală de 33¢ USA, înfățișând aceeași scenă caricaturală.

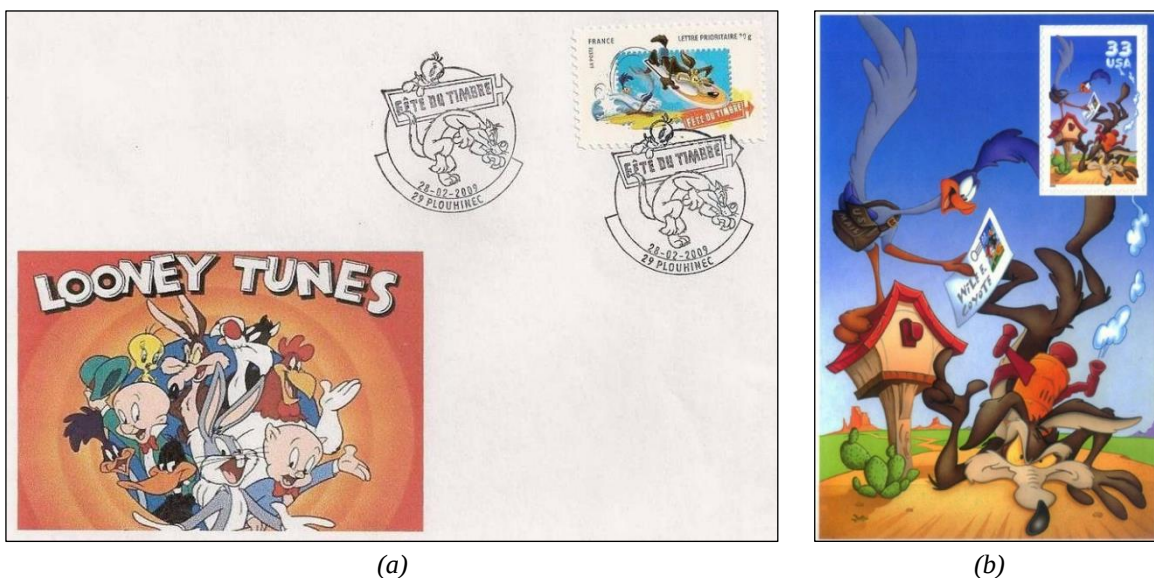


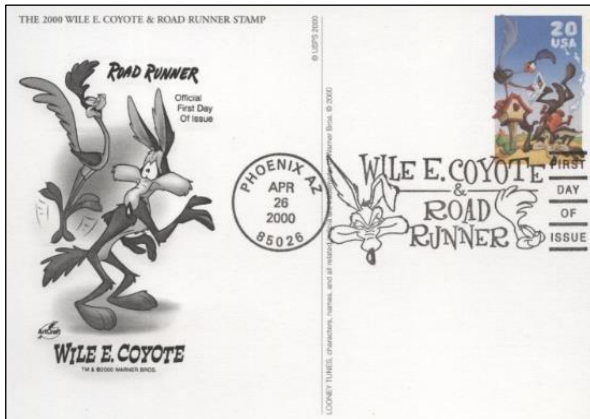
Figura 1. Plic și bloc filatelic care reflectă ideea de perseverență

Această piesă filatelică poate fi interpretată ca un omagiu adus perseverenței, chiar dacă într-un registru comic. Wile E. Coyote, deși eșuează în mod repetat în planurile sale de a-l prinde pe Road Runner, nu renunță niciodată. De fiecare dată, revine cu o nouă idee, o nouă capcană, un nou dispozitiv marca ACME. Eforturile sale, deși sortite eșecului, sunt neobosit de creative și pline de imaginație - o metaforă animată pentru tenacitatea umană în fața adversității.

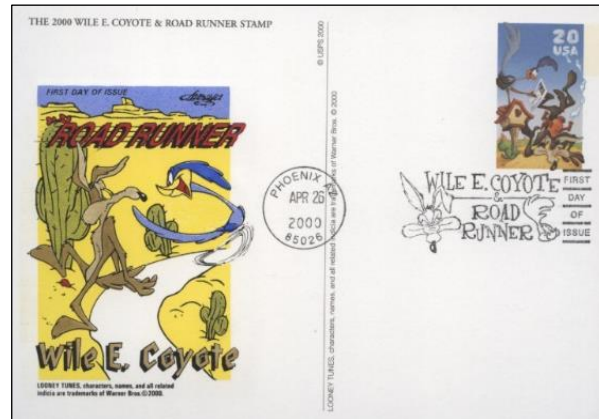
Filatelic vorbind, acest timbru face parte din seria dedicată personajelor de desene animate americane, dar valoarea sa merge dincolo de colecționabil. Acest material filatelic aduce zâmbetul pe buze și oferă o lecție subtilă: a persevera, chiar și când lucrurile nu merg așa cum ți-ai propus, e o formă de curaj. Iar umorul - așa cum ne arată acest coyote cu ghinion - poate fi uneori cel mai bun combustibil pentru a merge mai departe.

Completând primele materiale filatelice identificate cu cele patru cărți poștale din Fig. 2, la care adăugăm ștampila ocazională (din Fig. 3), obținem o serie de piese de colecție care ne amintesc că, în viață ca și în filatelie, nu doar succesul contează, ci și drumul parcurs, cu toate

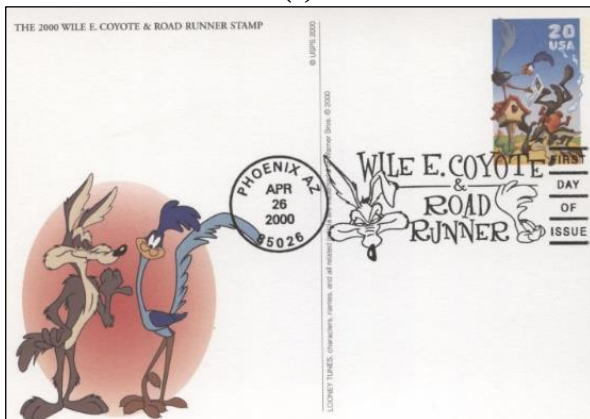
căderile și ridicările sale. Iar Wile E. Coyote rămâne, poate paradoxal, unul dintre cele mai simpatice simboluri ale perseverenței înfrânte, dar niciodată învinse.



(a)



(b)



(c)



(d)

Figura 2. Cărți poștale semi-ilustrate care reflectă ideea de perseverență

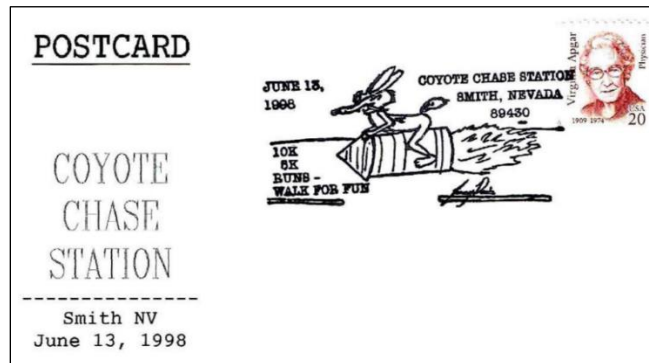


Figura 3. Plic ocazional cu ștampilă specială, care reflectă ideea de perseverență

Alte piese de referință, pentru contextul dat, sunt și maximele din Fig. 4, respectiv Fig. 5. Prima dintre acestea (Fig. 4a) a fost realizată cu ocazia „Fête du Timbre 2009 - Sărbătoarea Timbrului”, un eveniment filatelic organizat anual în Franța pentru a promova filatelia, în special în rândul tinerilor.

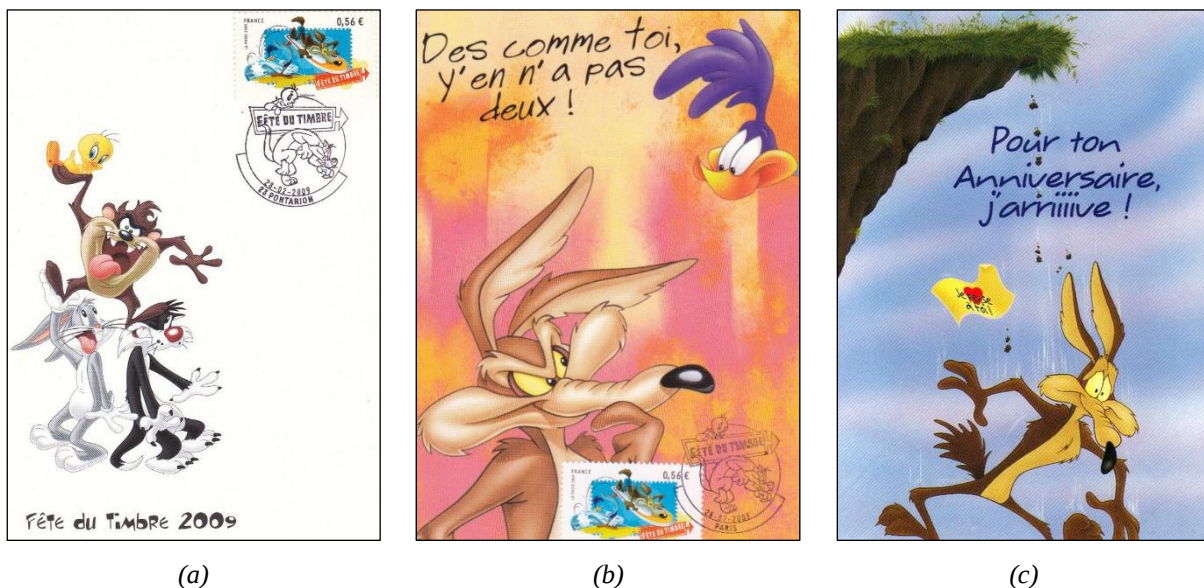


Figura 4. Cărți poștale semi-ilustrate (maxime) și o vedere care reflectă ideea de perseverență



(a)



(b)



(c)

Figura 5. Cărți poștale semi-ilustrate (maxime) și un bloc filatelic (coliță dantelată) care reflectă ideea de perseverență

Cartea poștală ilustrată folosită ca suport în realizarea maximei este decorată cu mai multe personaje celebre din universul Looney Tunes: Bugs Bunny (iepurele inteligent și ironic), Sylvester (motanul mereu în căutarea lui Tweety), pițigoii Tweety (pasărea mică și galbenă cu ochi mari) și Taz (diavolul tasmanian energic și dezlănțuit). În colțul din dreapta sus se află un timbru francez cu valoarea nominală de 0,56 €, care îi înfățișează pe Wile E. Coyote și Road Runner gonind cu viteză printre linii desenate în culori vii. Timbrul poartă inscripția „Fête du Timbre”, semnalând tema festivă a emisiunii. Maxima din Fig. 4a este obliteratedă cu ștampila specială a evenimentului, datată 28 februarie 2009, orașul Pontarlier fiind locul de aplicare. Ștampila prezintă silueta personajelor animate Tweety și Sylvester precum și textul „Fête du Timbre”. Această piesă filatelică este un exemplu excelent de îmbinare între cultura pop și arta timbrelor, având un caracter educativ și ludic în același timp. Utilizarea personajelor Looney Tunes transmite un mesaj clar: filatelia poate fi amuzantă, accesibilă și atractivă pentru toate vârstele. În

plus, imaginea vibrantă și compoziția jucăușă transformă această maximă într-un obiect colecționabil cu o valoare sentimentală aparte, mai ales pentru generațiile care au crescut cu aceste desene animate. De altfel, această emisiune nu doar că celebrează corespondența și arta timbrului, ci și oferă un omagiu adus perseverenței, curajului și umorului - trăsături comune tuturor eroilor desenelor Looney Tunes.

Următoarea maximă (Fig. 4b) completează în mod inspirat seria dedicată de La Poste France personajelor Looney Tunes, în cadrul Fête du Timbre 2009. De această dată, în centrul atenției sunt inconfundabilii Wile E. Coyote și Road Runner, ale căror întâmplări comice au încântat generații întregi. Pe fundalul unei cărți poștale viu colorate, cu nuanțe calde de roz și portocaliu, Coiotul Wile E. este ilustrat într-o postură sceptică și frustrată, privind în sus către Road Runner, care îl privește amuzat. Textul în limba franceză, „Des comme toi, y'en n'a pas deux!” („Ca tine nu mai există altul!”), adaugă un strop de ironie bine dozată scenei - o replică ce poate fi interpretată atât ca o admirație ironică, cât și ca o constatare exasperată. În colțul din dreapta jos regăsim din nou timbrul emis de Poșta Franceză, înfățișându-l pe Speedy Gonzales, cu valoarea nominală de 0,56 €, însoțit de ștampila specială cu inscripția Fête du Timbre - Paris - 28-02-2009. Această piesă completată de ștampilă și timbru se înscrie în seria de materiale emise cu ocazia Sărbătorii Timbrului, având ca temă desenele animate Looney Tunes. Spre deosebire de imaginea anterioară, unde era celebrată diversitatea personajelor, aici accentul cade pe duelul etern dintre perseverență și viteză. Wile E. Coyote, simbol al încăpățănării și al ingeniozității (uneori eșuate), contrastează cu spontaneitatea și agilitatea imposibil de prins a lui Road Runner. Această maximă filatelică poate fi interpe și ca o metaforă a filatelistului pasionat, mereu în urmărirea piesei perfecte, rare sau neașteptate. Poate că nu o va prinde mereu, dar fiecare încercare lasă în urmă o poveste, o colecție și un zâmbet. Exact ca-n desene animate.

Cartea poștală ilustrată din Fig. 4c are un puternic accent umoristic și afectiv, ilustrându-l pe Wile E. Coyote, celebrul personaj din seria Looney Tunes, aflat – ca de obicei – într-o situație dramatică, dar comică. De data aceasta, Wile E. cade în gol de pe o stâncă abruptă, iar deasupra lui, textul în limba franceză transmite un mesaj amuzant și tandru: „Pour ton anniversaire, j'arriiiiive!” („Pentru ziua ta, viiiin!”). Pe lângă mimica amuzantă a personajului și poziția lui în cădere liberă, vedem cum o scrisoare galbenă cu o inimioară roșie și mesajul „Je pense à toi” („Mă gândesc la tine”) îl însoțește în zborul său necontrolat. Este un detaliu care adaugă un strat de afecțiune și umor situației. Această imagine îmbină excelent comicul de situație tipic desenelor animate cu un mesaj emoțional, fiind ideală ca felicitare aniversară cu tentă jucăușă. Wile E. devine astfel un simbol al celor care, indiferent de obstacole (sau de gravitație!), nu renunță să fie prezenți pentru cei dragi, chiar și în cele mai improbabile moduri. Pentru un blog filatelic sau cartofil, această piesă este un exemplu inspirat de cum umorul grafic și sentimentul transmis prin

corespondență pot coexista într-o imagine simplă, dar expresivă – amintindu-ne că, uneori, un zâmbet trimis prin poștă valorează cât o prăbușire... bine intenționată.

Discuții și concluzii

Deși literatura existentă oferă o bază solidă pentru înțelegerea perseverenței, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a aprofunda modul în care această calitate poate fi cultivată și maximizată în diverse contexte educaționale. Iată câteva propuneri pentru noi direcții de studiu, cu relevanță specifică pentru contextul românesc:

- ***intervenții specifice și eficacitatea lor pe termen lung*** - dezvoltarea, implementarea și evaluarea riguroasă a unor programe educaționale țintite (de ex., *workshop-uri, module integrate în curriculum, activități extrașcolare*) menite să cultive perseverența la diferite grupe de vârstă și în diverse medii socio-economice;
- ***rolul profesorului și competențele pedagogice pentru cultivarea perseverenței*** - o analiză aprofundată a practicilor pedagogice specifice (de ex., *feedback formativ orientat pe proces, setarea de obiective provocatoare dar realizabile, încurajarea asumării riscurilor calculate*) care contribuie la dezvoltarea perseverenței la elevi;
- ***impactul tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale asupra perseverenței*** - o investigație complexă asupra modului în care instrumentele digitale (aplicații educative, platforme de e-learning, jocuri educative) și inteligența artificială (AI) influențează sau pot fi utilizate pentru a influența perseverența elevilor;
- ***factori culturali, socio-economici și contextuali în manifestarea perseverenței*** - analiza modului în care specificul cultural și socio-economic al diferitelor regiuni din România (ex: comparație între urbanul Baia Mare, ruralul Maramureș și alte zone cu specific diferit) influențează manifestarea, dezvoltarea și importanța acordată perseverenței de către elevi, părinți și comunitate;
- ***relația dintre perseverență, stres academic și bunăstare psihologică*** – implică o detaliată investigație a interacțiunii dintre perseverență, nivelul de stres academic și bunăstarea psihologică a elevilor.

Aceste noi direcții de studiu ar putea contribui la o înțelegere mai nuanțată a perseverenței, facilitând crearea unor medii educaționale care nu doar că o încurajează, dar o și susțin într-un mod sănătos și echilibrat.

Perseverența se conturează ca fiind o componentă esențială nu doar a succesului academic, ci și a dezvoltării personale complete în cadrul procesului instructiv-educativ. Așa cum reiese din

literatura de specialitate (Dweck, 2006; Duckworth și Gross, 2014), această calitate transcende simpla inteligență, reprezentând o forță motrice internă ce permite elevilor să mențină efortul și angajamentul pe termen lung, chiar și în fața dificultăților și eșecurilor.

Perseverența nu este o trăsătură pasivă, ci un instrument activ pe care elevii îl pot învăța să-l utilizeze. Capacitatea de a persista în fața provocărilor școlare, de a învăța din greșeli și de a se redresa după eșecuri este decisivă pentru atingerea succesului școlar și pentru a naviga eficient prin situațiile dificile, de la obstacolele academice la presiunile sociale și personale. Prin cultivarea perseverenței, sistemul educațional nu doar că optimizează rezultatele învățării, dar contribuie și la formarea unor indivizi capabili să facă față cerințelor complexe și dinamice ale unei societăți în continuă schimbare.

Pentru a integra eficient cultivarea perseverenței în practicile educaționale, sunt necesare eforturi conjugate din partea tuturor actorilor implicați, respectiv:

- a) pentru **educatorii** care doresc să se implice mai mult ...
 - **promovarea unei mentalități de creștere** - profesorii trebuie să explice elevilor că inteligența și abilitățile nu sunt fixe, ci pot fi dezvoltate prin efort și perseverență, și încurajați-i să vadă greșelile ca pe oportunități de învățare;
 - **stabilirea obiectivelor SMART și monitorizarea progresului** - profesorii trebuie să îi ajute pe elevi să-și definească obiective specifice, măsurabile, realizabile, relevante și încadrate în timp, și să împărtășească sarcinile complexe, în pași mai mici, pentru a face progresul vizibil și pentru a le menține motivația activă;
 - **oferirea de feedback formativ orientat pe proces** - profesorii trebuie să-și concentreze feedback-ul nu doar pe rezultatul final, ci și pe efortul depus, pe strategiile utilizate și pe progresele realizate, iar în completare să recunoască și să valorizeze persistența;
 - **facilitarea unui mediu de învățare suportiv și provocator** - elevii trebuie încurajați să își asume riscuri calculate și să iasă din zona de confort, iar profesorii trebuie să creeze un spațiu sigur unde eșecurile sunt privite ca părți ale procesului instructiv-educativ.
- b) pentru **părinții** care țin cu tot dinadinsul să-și motiveze odraslele ...
 - **asigurarea modelării perseverenței** - părinții trebuie să se prezinte ca exemple de perseverență în fața dificultăților, să discute deschis despre provocările prin care au trecut și despre cum astfel de provocări pot fi depășite printr-un efort susținut/constant;

- **încurajarea autonomiei și rezolvarea de probleme** - părinții trebuie să le permită copiilor să se confrunte cu obstacole adecvate vârstei și să își găsească propriile soluții, oferind doar sprijin și îndrumare, iar nu soluții directe/concrete;
- **evitarea supraprotecției** - părinții trebuie să îi lase pe copii să-și experimenteze eșecul în medii sigure pentru a-și dezvolta reziliența și capacitatea de a persevera.
- c) pentru **decidenții politici și proiectanții de curriculum** care tind să ajusteze barierele ...
 - **asigurarea integrării explicite a perseverenței în curriculum** - trebuie să dezvolte programe și activități care să încurajeze în mod conștient dezvoltarea perseverenței și a rezilienței la toate nivelurile de învățământ, de la preșcolar la liceal;
 - **susținerea formării continue a cadrelor didactice** - trebuie să asigure resurse și programe de formare de înaltă calitate pentru profesori, care să îi echipeze cu strategii eficiente pentru a cultiva perseverența în rândul elevilor;
 - **susținerea dezvoltării cercetării în domeniu** - trebuie să investească în cercetări care explorează, până la momentul respectiv, cele mai bune practici și impactul intervențiilor specifice, adaptate contextului educațional românesc;

Prin implementarea tuturor acestor recomandări, putem contribui la crearea unui sistem educațional care nu doar transmite cunoștințe, ci și formează indivizi puternici, motivați și perseverenți, capabili să-și atingă potențialul maxim și să prospere într-o lume aflată în continuă schimbare din toate punctele de vedere.

Bibliografie

- Bandura, A. (1992). *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*, Hemisphere Publishing, pg. 3-38.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*, W. H. Freeman and Company, New York.
www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf.
- Coroi, M. I. (2025). *Rolul activităților extrașcolare în dezvoltarea elevului*, EDICT - Revista educației, 12.05.2025. Accesat la 14.05.2025. Disponibil online: <https://edict.ro/rolul-activitatilor-extrascolare-in-dezvoltarea-elevului>.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: Passion, Perseverance and The Science of Success*. London: Ebury Publishing.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., and Kelly, D. R. (2007). *Grit: perseverance and passion for long-term goals*. J. Pers. Soc. Psychol. 92, 1087–1011. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087.
- Duckworth, A., and Gross, J. J. (2014). *Self-control and grit related but separable determinants of success*. Curr. Dir. Psychol. Sci. 23, 319-325. doi: 10.1177/0963721414541462.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Ghalayini, M. (2025). *Alfabetizarea digitală*, EDICT - Revista educației, 02.05.2025. Accesat la 14.05.2025. Disponibil online: <https://edict.ro/alfabetizarea-digitala>.
- Gheorghe, F. E. (2025). *Resursele digitale și preșcolarii - între oportunitate și responsabilitate*, EDICT - Revista educației, 30.04.2025. Accesat la 14.05.2025. Disponibil online: <https://edict.ro/resursele-digitale-si-prescolarii-intre-oportunitate-si-responsabilitate>.
- Hoyle, R. H. (2006). *Personality and self-regulation: trait and information processing perspectives*. J. Pers. 74, 1507-1526. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00418.x.
- Huebner, E. S. (2004). *Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents*. Soc. Indic. Res. 66, 3-33. doi: 10.1007/978-1-4020-2312-5_2.
- Lungu, T. (2024). *Particularități psihosociale ale voinței elevilor cu privire la gen, vârstă și mediul de proveniență*, Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 3(37): 194-204. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/194-204_4.pdf.
- Magen, E., and Gross, J. J. (2010). *Getting our act together: toward a general model of self-control*, in Hassin, R., Ochsner, K., Trope, Y., (2010). *Self-Control in Society, Mind, and Brain*, New York, NY: Oxford University Press, 335-353.
- Mitriț, C. S. (2025). *Locul și rolul proiectării în demersul curricular*, EDICT - Revista educației, 06.05.2025. Accesat la 15.05.2025. Disponibil online: <https://edict.ro/locul-si-rolul-proiectarii-in-demersul-curricular>.
- Oprea, O. M. (2024). *Characteristics of a motivated student for academic success*, Studia Universitatis Moldaviae - Seria Științe ale educației, 9(179): 143-151. [https://doi.org/10.59295/sum9\(176\)2024_21](https://doi.org/10.59295/sum9(176)2024_21).
- Peterson, C., Seligman M. (2002). *The VIA Taxonomy of Human Strengths and Virtues*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Petre, V. (2025). *Calitatea activităților extrașcolare - contribuții la pregătirea pentru viață a elevilor*, EDICT - Revista educației, 31.03.2025. Accesat la 12.05.2025. Disponibil online:

<https://edict.ro/calitatea-activitatilor-extrascolare-contributii-la-pregatirea-pentru-viata-a-elevilor>.

Pleșca, M. (2020). *Motivația pentru dezvoltarea personală ca factor al satisfacției de viață la adolescenți*, Conferința "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului", 8-9 octombrie 2020, Chișinău (Moldova), seria 22, vol. 1, pg. 36-42. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/36-42_7.pdf.

Racu, I., Niță, L. (2022). *Studiul perseverenței și al fermității la preadolescenți*, Univers Pedagogic 3(75): 69-73. <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.18>.

Roșan., A., Timiș, V., Hagău, G. (2016). *Educație și formare în contextul provocărilor lumii contemporane*, Ed. Argonaut & Limes, Cluj-Napoca.

Ursache, G. (2025). *Activitățile extracurriculare - o punte spre succesul educațional și personal*, EDICT - Revista educației, 03.03.2025. Accesat la 12.05.2025. Disponibil online: <https://edict.ro/activitatile-extracurriculare-o-punte-spre-succesul-educational-si-personal>.

***, www.delcampe.net/en_US/collectibles/stamps/united-states/blocks-sheetlets/wile-e-coyote-minifoglio-con-10-francobolli-dentellati-2000-2245272814.html

***, www.delcampe.net/en_US/collectibles/stamps/art/comics/usa-ux314-4-postal-cards-wile-e-coyote-road-runner-fdc-2000-1783043080.html

***, https://www.delcampe.net/en_GB/collectables/stamps/disney/8067-journee-du-timbre-2009-looney-tunes-timbre-de-feuille-bip-bip-et-le-coyote-plouhinec-finistere-84169450.html

***, www.delcampe.net/en_US/collectibles/stamps/art/cinema/coyote-chasey-correcaminos-wile-e-coyote-and-road-runner-smith-nv-1998-1198570318.html

***, www.delcampe.net/en_GB/collectables/stamps/france/maximum-cards/2000-2009/b01-290-france-fdc-4340-bd-rare-looney-tunes-bip-bip-vil-coyote-fete-timbre-maximum-maxima-28-02-2009-23-pontarion-9eur-1181423824.html

***, www.delcampe.net/en_GB/collectables/stamps/france/maximum-cards/2000-2009/carte-maximum-france-n-yvert-4338-coyotte-et-bip-bip-obl-sp-ill-1er-jour-ed-looney-tunes-263772484.html

***, www.delcampe.net/en_GB/collectables/postcards/comics/pour-ton-anniversaire-j-arrive-bip-bip-looney-tunes-warner-bros-12-4243-190477740.html

***, www.delcampe.net/en_GB/collectables/stamps/france-sheetlets/mint-hinged/france-f4341-mnh-feuillet-fete-du-timbre-2009-warner-bros-looney-tunes-coyote-bip-bip-bunny-daffy-duck-2009-1624513120.html

***, www.delcampe.net/en_GB/collectables/stamps/birds/ducks/1er-jour-looney-tunes-fete-du-timbre-2009-bip-bip-et-vil-coyotte-55295771.html

***, www.delcampe.net/en_GB/collectables/stamps/art/comics/1er-jour-looney-tunes-fete-du-timbre-2009-bip-bip-et-vil-coyotte-55295887.html

DIDACTIC RESEARCH FOR THE TOPIC: INCREASING STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING THROUGH THE USE OF INTERDISCIPLINARY PROJECTS

Deceanu Maria Daniela^a, Maxim Ioana Marinela^b

^aLiceul Tehnologic „Anghel Saligny”, Baia Mare

^bLiceul Tehnologic „Anghel Saligny”, Baia Mare

Abstract

This didactic research explores the impact of using interdisciplinary projects on students' motivation for learning. The study is based on the premise that learning becomes more relevant and engaging when students can make connections between different fields of knowledge. By integrating multiple disciplines into a common project, students are encouraged to think critically, collaborate, and take an active role in the educational process. The research findings show that the interdisciplinary project significantly contributes to increasing student engagement and motivation, while also developing essential skills for lifelong learning.

Keywords: learning motivation; interdisciplinary project; key competencies; active learning; collaboration; modern education

1.Introducere

Progresul tehnologiei , impulsionat de dezvoltarea științei, conduce la apariția zilnică de meserii noi, unele la care încă nici nu ne gândim. Tinerii aflați acum pe băncile școlii vor îmbrățișa aceste meserii, chiar dacă ei nu le vor studia în școală. Acesta este motivul pentru care considerăm că scopul principal al învățământului românesc este acela de a forma persoane cu *resurse adaptative* la solicitările sociale si psihologice, tineri pregătiți pentru viață.

2. Organizarea și prezentarea experimentului

2.1. Motivația alegerii temei

Pregătirea, în școală, a tinerilor pentru viață se poate realiza valorificând competențele dobândite și în cadru informal sau non-formal, lucru posibil printr-o abordare interdisciplinară a curriculumului. Acesta este motivul ce impune ca activitățile de proiectare, planificare curriculară și cele de evaluare, să fie realizate în strânsă interdependență, în echipă, atât la nivelul ariilor curriculare, cât și la nivelul întregului colectiv.

2.2. Scopul cercetării

Creșterea motivației elevilor pentru continuarea învățării pentru o lume în schimbare, pentru formarea personalității și dezvoltarea creativității, sensibilității și a talentului și pentru selectarea informației și folosirea ei în scopuri utile.

2.3. Ipoteza de pornire

Abordarea interdisciplinară a disciplinelor, prin metoda proiect, permite realizarea unor situațiilor de învățare noi, pentru dezvoltarea competențelor generale vizate de ariile curriculare și a celor cheie, cu proiectarea rezultatelor învățării în viața reală în care elevii își vor desfășura activitatea ca adulți.

2.4. Obiectivele cercetării

La finalul experimentului didactic, elevul va fi capabil să:

- O1: gândească critic și strategic pentru a-și rezolva problemele;
- O2: învețe într-un mediu aflat într-o continuă schimbare;
- O3: își construiască cunoașterea pe surse numeroase, din mai multe perspective;
- O4: colaboreze la nivel local și regional.

2.5. Tipul cercetării

1. După scopul și complexitatea subiectului de cercetat - practic - aplicativă
2. După metodologia de lucru adoptată - experimental

Perioada de cercetare: semestrul al II-lea al anului școlar 2021-2022.

Locul de desfășurare a cercetării: Colegiul Tehnic „Anghel Saligny” Baia Mare.

Disciplina de învățământ vizată: M2 Proiecte pentru construcții și lucrări publice.

Grupul țintă:

Am implicat în cercetare, colectivul clasei a XII-a A domeniul Construcții , instalații și lucrări publice. Calificarea profesională : Tehnician desenator pentru construcții și instalații.

Eșantionul experimental este format din 15 elevi, 2 fete și 13 băieți, cu vârste cuprinse între 17 și 19 ani, o clasă omogenă, de nivel mediu, cooperanți, care s-au implicat activ în toate activitățile desfășurate cu ei.

Din punct de vedere al provenienței socio-profesionale, marea majoritate a elevilor provin din familii de muncitori, șomeri, casnice, liber profesioniști. Ca mediu de proveniență, colectivul este format din 3 elevi din mediul urban (Baia Mare) și 12 elevi din mediul rural. 11 dintre aceștia practicând zilnic naveta din localitatea de domiciliu și un elev cazat în internatul școlii.

2.6. Metode de cercetare folosite

- observația directă vizând gradul de asimilare a unor modele, norme, valori;
- metoda anchetei vizând acumularea unor date privind motivația învățării, semnificația notei, a succesului școlar;
- metoda cercetării documentelor școlare vizând studierea cataloagelor, a programei de învățământ, planificări anuale și calendaristice, caiete de teme, lucrări scrise etc.;
- metoda testelor, se refera la diferite tipuri de evaluări ale elevilor urmărind progresul sau regresul înregistrat de elevi;
- metoda chestionarelor, se referă la aplicarea unor chestionare care să urmărească măsura în care au fost atinse obiectivele cercetării din punctul de vedere al elevilor;
- metode de măsurare a rezultatelor cercetării și de interpretare a datelor obținute pe parcursul experimentului (metode statistice).

2.7. Etapele cercetării

Pentru a stabili nivelul de cunoștințe al elevilor referitoare la realizarea proiectelor de construcții am aplicat elevilor un test inițial (....”asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință” R. Ausubel).

Prin această evaluare predictivă am verificat în mod special elementele esențiale de conținut considerate necesare în predarea ulterioară, capacitatea de operare cu noțiunile însușite în anii anteriori, capacitatea de recunoaștere și aplicare a cunoștințelor în context nou.

Modulul „Proiecte pentru construcții și lucrări publice” a fost parcurs în primul semestru și o parte din semestrul al II-lea, conform planificării inițiale, iar verificarea dobândirii rezultatelor învățării s-a realizat continuu, prin aplicarea unor teste de evaluare (teste prestabilite, teme stabilite, teste practice, prezentări orale, evaluarea unor activități de lucru). Rezultatele evaluărilor se regăsesc în tabelul 1.

În semestrul al II-lea, timp de 1 oră pe săptămână, am abordat tema „Managementul proiectelor de construcții. Casa pasivă”, temă care a fost studiată într-o manieră interdisciplinară prin realizarea unui proiect.

3. Prezentarea temei la care s-a aplicat experimentul. Proiectul interdisciplinar-Managementul proiectelor de construcții. Casa pasivă.

Proiectul, „Managementul proiectelor de construcții. Casa pasivă”, este axat pe atingerea unor competențe generale și specifice adaptate nivelului de vârstă și vizează o serie de competențe-cheie pe care este fundamentat Curriculum-ul Național.

Realizarea acestui proiect permite formarea sau consolidarea unor competențe de bază: în științe și tehnologii, prin însușirea unor metode de cercetare a realității; în comunicare, prin utilizarea diverselor surse de informare, inclusiv internetul, în viața civică, prin asumarea calității de consumator avizat și prin participarea la rezolvarea problemele comunităților umane. Totodată, acesta, facilitează formarea unor competențe esențiale în dezvoltarea personalității tinerilor: capacitatea de investigare a realității și de raportare a demersului investigativ la realitate și la problemele lumii contemporane, identificarea de soluții și rezolvarea problemelor.

Proiectul „Managementul proiectelor de construcții. Casa pasivă”, are și marele avantaj de a asigura formarea unor competențe interdisciplinare, completând studiul mai multor discipline din trunchiul comun: geografia, chimia, fizica, matematică, economie, educația antreprenorială, limba engleză, inginerie și T.I.C.

Conținuturile au marcant un caracter interdisciplinar/transdisciplinar și prezintă noțiuni și probleme fundamentale legate de mediul natural într-un mod atractiv, mod care permite învățarea prin descoperire și experimentare, precum și utilizarea unor modele diversificate de reprezentare a realității înconjurătoare.

Scopul propunerii acestui proiect este acela de dobândire, de către elevi, a rezultatelor învățării necesare pentru adaptarea în prezent și mai ales în viitor la cerințele unei piețe a muncii aflate într-o continuă și rapidă schimbare și acela de dobândire, a acelor rezultate ale învățării transferabile (domenii de competențe cheie) necesare pentru integrarea socială și pentru integrarea rapidă și cu succes pe piața muncii.

3.1. Dimensiunea multiperspectivă a temei:

Tehnologii:

- Condițiile pe care trebuie să le îndeplinească o casă pasivă
- Alegerea amplasamentului optim pentru casa pasivă
- Alegerea soluției constructive pentru elementele de construcții care intră în alcătuirea casei pasive.
- Alegerea materialelor optime pentru realizarea elementelor casei pasive
- Alegerea elementelor de instalații necesare funcționării casei pasive
- Eficiența casei pasive

Fizică:

- Noțiuni de fizică a construcțiilor: pierderi de căldură, schimbul de căldură între corpuri
- Producerea energiei electrice
- Resurse regenerabile de energie: convertoare de energie solară, eoliană, geotermală
- Efectele producerii energiei asupra mediului
- Mărimi fizice și unități de măsură

Geografie:

- Zone în care condițiile geografice sunt favorabile amplasării caselor pasive: forme de relief, climă
- Cutremurul - Explicarea fenomenului, efecte asupra construcțiilor. Zone cu seismicitate ridicată
- Resurse naturale - cărbuni, petrol, gaze naturale. Zone cu resurse naturale, exploatare
- Fenomene meteo extreme determinate de acțiunile omului - tipuri de astfel de fenomene, cauze favorizante, zone favorizate
- Energia eoliană - zone în care se poate exploata această resursă, condiții, efecte
- Centrale nucleare în lume
- Țări în care se folosesc combustibili nepoluanți

Chimie:

- Structura materialelor termoizolatoare
- Efectele poluante ale combustibililor. Produși poluanți rezultați în urma utilizării acestora
- Combustibili nepoluanți
- Deșeurile - reciclare, biodegradabilitate

Matematică și economie:

- Calculul necesarului de energie
- Calcule matematice necesare întocmirii documentației tehnico-economice
- Noțiuni de statistică matematică aplicate noțiunilor prezentate (interpretarea unor date statistice în contextul temei date).
- Matematici financiare aplicate temei date (comparare de procente, de statistici, rata de creștere/descrștere, calcule economice de rentabilizare, costuri etc.)

TIC

- Accesarea internetului în vederea întocmirii unor fișe de documentare specifice temei date
- Utilizarea softurilor specializate pentru întocmirea proiectului casei pasive

Limba și comunicare:

- Utilizarea corectă a terminologiei de specialitate specifică temei date
- Termeni și noțiuni specifice temei date în limba engleză

4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

În scopul evaluării experimentului și al confirmării ipotezei lansate, am comparat rezultatele obținute de elevi la testele aplicate în timpul anului școlar cu rezultatele obținute la evaluarea proiectului.

Scopul principal al administrării factorului experimental la clasa a XII-a A a fost acela de a măsura creșterea eficienței instruirii și a randamentului școlar prin abordarea proiectului interdisciplinar. Pentru verificarea reușitei acestui demers didactic am comparat rezultatele elevilor la testele aplicate în prima parte a perioadei experimentale cu rezultatele elevilor obținute la evaluarea proiectului.

De asemenea am realizat o analiză a răspunsurilor oferite de elevi la chestionarele aplicate în scopul verificării gradului de atingere a obiectivelor

4.1. Analiza și interpretarea rezultatelor obținute la testele aplicate

Tabelul 1. Rezultatele obținute la clasa a XII-a A, cu un efectiv de 15 elevi la testele aplicate.

Test inițial	Media clasei 6.53	Nota	4	5	6	7	8	9	10
		Nr. elevi	3	4	2	1	1	1	3
		%	20.00	26.67	13.33	6.67	6.67	6.67	20.00
Test I evaluare curentă	Media clasei 6.93	Nota	4	5	6	7	8	9	10
		Nr. elevi	2	2	3	2	2	2	2
		%	13.33	13.33	20.00	13.33	13.33	13.33	13.33
TestII evaluare curentă	Media clasei 7.67	Nota	4	5	6	7	8	9	10
		Nr. elevi	-	1	2	4	4	2	2
		%	-	6.67	13.33	26.67	26.67	13.33	13.33

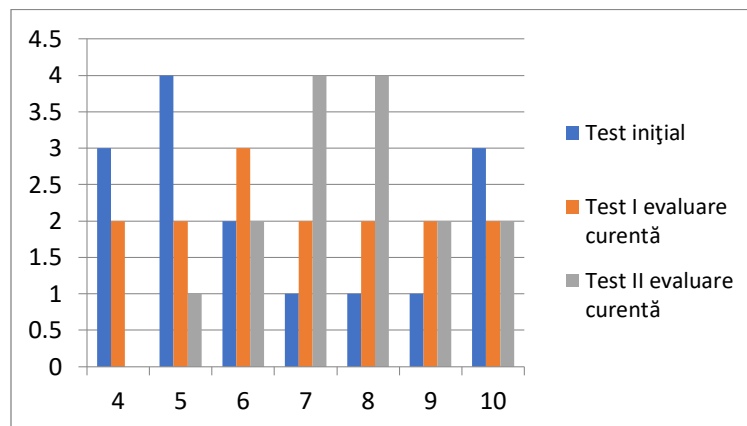


Figura 1. Graficul evoluției notelor la testele aplicate

Tabelul 2. Rezultatele obținute la clasa a XII-a A, la evaluarea proiectului

Evaluare proiect	Media 8,46	Nota	4	5	6	7	8	9	10
		Nr. elevi	0	0	2	2	3	3	5
		% obț. notă	0,00	0,00	13,33	13,33	20,00	20,00	33,33

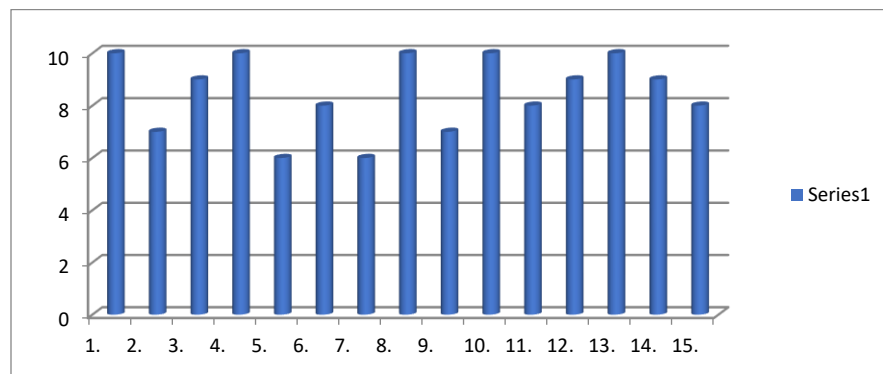


Figura 2. Graficul notelor obținute la evaluarea proiectului

Tabelul 3. Mediile elevilor la cele trei teste și notele obținute la evaluarea proiectului:

Nr. crt.	Nota test inițial	Nota test 1	Nota test 2	Media testelor	Evaluare proiect
1.	10	9	9	9.33	10
2.	5	4	8	5.66	7
3.	8	8	7	7.66	9
4.	9	10	10	9.66	10
5.	5	4	6	5.00	6
6.	6	5	7	6.00	8
7.	4	4	5	4.66	6
8.	10	10	9	9.66	10
9.	5	5	6	5.33	7
10.	10	9	10	9.66	10
11.	5	6	7	6.00	8
12.	6	8	8	7.33	9
13.	7	7	8	7.33	10
14.	5	7	8	6.66	9
15.	5	6	7	6.00	8

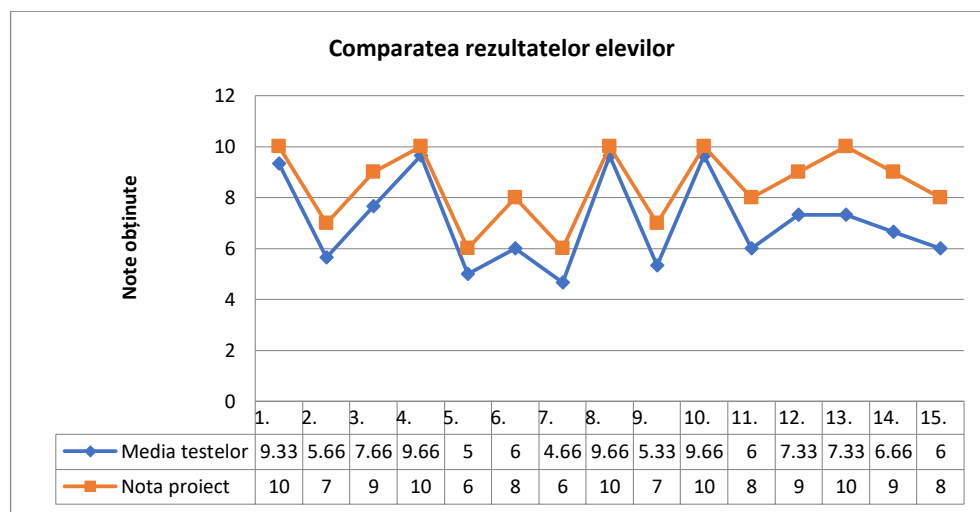


Figura 3. Reprezentarea grafică a rezultatelor testelor și a evaluării proiectului

Analiza notelor obținute de elevi la testele aplicate inițial și pe parcurs, a condus la următoarele concluzii:

- elevii clasei a XII-a A au rezolvat preponderent itemii de cunoaștere, de utilizare și parțial itemii de înțelegere;

Analiza notelor obținute de elevi și a fișei de evaluare a proiectului a condus la următoarele concluzii:

- 87% dintre elevi s-au descurcat foarte bine în etapa de documentare și au urmat pas cu pas instrucțiunile primite de la profesor. Au reușit să acceseze sursele bibliografice indicate și să întocmească fișele de documentare aferente.
- 70% dintre elevi au reușit să selecteze și să prezinte cele mai bune soluții de abordat în cadrul proiectului, ceilalți elevi au întâmpinat dificultăți în exprimarea ideilor. Prin urmare, trebuie insistat ca elevii să își dobândească abilități de exprimare, ordonare și argumentarea ideilor.
- 85 % dintre elevi au rezolvat cu ușurință fișele de documentare independentă, 15 % întâmpinând probleme, datorită lipsei de exercițiu. De aici se desprinde concluzia că au nevoie de rezolva cât mai multe sarcini de acest tip astfel încât toți elevii să dobândească această abilitate.

Comparând notele elevilor obținute prin testele scrise și cele obținute în urma realizării proiectelor desprindem concluzia că marea majoritate a elevilor au fost plăcut surprinși de mulțimea cunoștințelor pe care și le-au însușit, dar există și elevi care nu au dat dovada dobândirii cunoștințelor teoretice și practice vizate.

4.2. Analiza și interpretarea datelor chestionarelor

Cele două chestionare aplicate au avut drept scop verificarea atingerii obiectivelor referitoare la capacitatea elevilor de a lucra în echipă și nivelul de satisfacție privind utilizarea proiectului interdisciplinar în învățate și evaluare.

Chestionar de autoevaluare a capacităților de lucru în echipă

Încercuiește răspunsurile care reprezintă cel mai bine modul tău de a lucra într-un grup:

1 – foarte rar ; 2 – uneori ; 3 – de cele mai multe ori; 4 – tot timpul

1.	Îmi propun să ascult la fel de mult pe cât vorbesc	1	2	3	4
2.	Încerc să-i privesc în ochi atunci când le vorbesc	1	2	3	4
3.	Încerc să nu-i întrerup pe ceilalți atunci când vorbesc	1	2	3	4
4.	Îi încurajez pe ceilalți să participe la discuții	1	2	3	4
5.	Încerc să-mi împărtășesc ideile atunci când lucrez într-un grup	1	2	3	4
6.	Comunic grupului atunci când mă deranjează	1	2	3	4
7.	Încerc să respect ideile și părerile celorlalți chiar dacă nu sunt de acord cu ei.	1	2	3	4

8.	Încerc să nu fiu agresiv pentru a-mi impune punctul de vedere	1	2	3	4
9.	Îi felicit pe ceilalți pentru ideile lor atunci când este cazul	1	2	3	4
10.	Încerc să-mi fac cunoscute ideile și sentimentele	1	2	3	4
11.	Încerc mai degrabă să cooperez decât să intru în competiție cu ceilalți	1	2	3	4
12.	Încerc să mă refer la mine și să-mi susțin ideile și nu să mă refer la alții și să critic ideile lor.	1	2	3	4

Completează următoarele două propoziții:

a. Principalul punct tare pe care consider că îl am din lista de mai sus este:

.....

b. Deprinderea pe care ar trebui să mi-o dezvolt într-o mai mare măsură este:

.....

1. Dacă însumezi un punctaj cuprins între 37 – 48 puncte – ai calități foarte bune
2. Dacă însumezi un punctaj cuprins între 25 – 36 puncte – ai calități bune
3. Dacă însumezi un punctaj cuprins între 12- 24 puncte – ai calități satisfăcătoare
4. Dacă însumezi sub 12 puncte – mai trebuie să exersezi lucrul în echipă

Tabelul 4, răspunsurile elevilor la chestionarul de autoevaluare a capacităților de lucru în echipă

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.	3	1	4	4	2	3	2	4	3	4	3	4	3	4	3
2.	3	1	4	2	2	3	2	4	2	3	3	4	4	4	3
3.	4	2	3	3	2	2	2	4	3	4	2	3	3	3	2
4.	4	2	3	2	2	2	2	4	2	4	3	2	4	2	2
5.	4	1	3	4	4	4	2	4	3	4	4	3	3	3	4
6.	3	2	4	4	4	4	2	3	2	3	3	4	4	4	4
7.	4	2	3	4	2	2	2	4	2	4	3	3	3	3	2
8.	4	2	3	4	2	2	2	4	3	4	2	3	3	3	2
9.	4	3	3	3	2	2	2	4	4	4	2	3	3	3	2
10.	4	4	3	3	4	4	1	4	3	4	3	3	3	3	4

11.	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	4	2	2	2	3
12.	3	1	2	4	2	2	2	3	2	4	2	2	3	2	2
Total	43	23	37	40	30	33	23	45	32	45	34	36	38	36	33

Din analiza punctajelor realizate de elevi prin răspunsurile oferite desprindem următoarele concluzii:

- 6 elevi au însumat un punctaj cuprins între 37 – 48 puncte, ceea ce indică faptul că aceștia au calități **foarte bune** de a lucra în echipă;
- 7 elevi au însumat un punctaj cuprins între 25 – 36 puncte, ceea ce indică faptul că aceștia au calități **bune** de a lucra în echipă;
- 2 elevi au însumat un punctaj cuprins între 12 – 24 puncte, ceea ce indică faptul că aceștia au calități **satisfăcătoare** de a lucra în echipă;
- nici un elev nu a realizat punctaj mai mic de 12 puncte.

Principalele puncte tari indicate de elevi au fost:

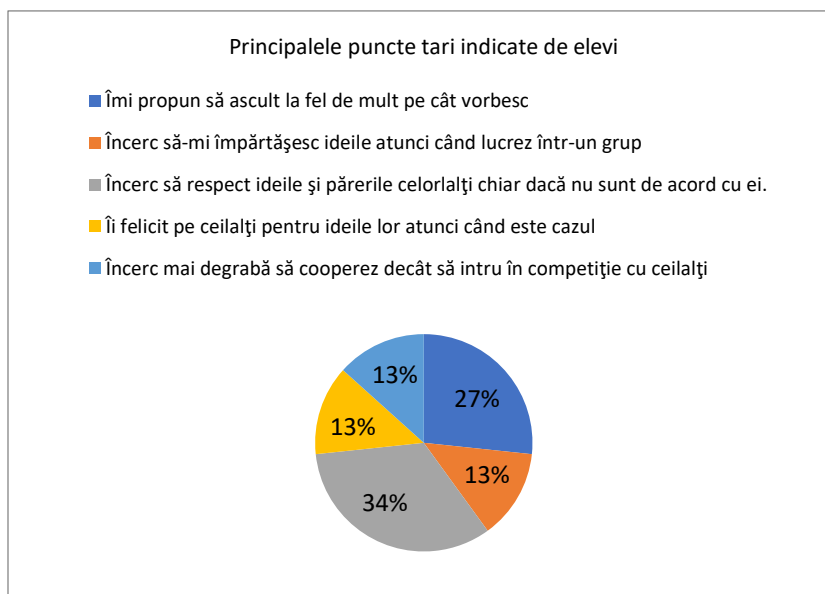


Figura 4. Graficul cuprinzând distribuția punctelor tari privind lucrul în echipă

34% consideră că punctul lor forte este acela că respectă ideile și părerile celorlalți chiar dacă nu sunt de acord cu ele;

27% apreciază că au principala calitate aceea de a-i asculta pe ceilalți la fel de mult pe cât vorbesc ei;

Restul elevilor au apreciat ca fiind punctele lor forte, în procente egale de 13%, următoarele răspunsuri:

- Încerc să-mi împărtășesc ideile atunci când lucrez într-un grup;
- Îi felicit pe ceilalți pentru ideile lor atunci când este cazul
- Încerc mai degrabă să cooperez decât să intru în competiție cu ceilalți

Deprinderile pe care consideră elevii că ar trebui să le dezvolte într-o mai mare măsură sunt prezentate în graficul de mai jos:

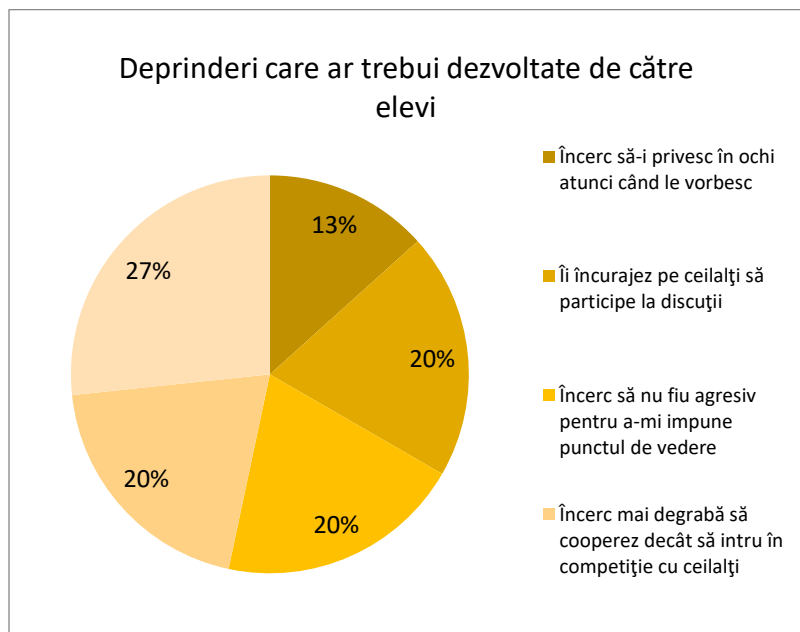


Figura 5. Graficul cuprinzând deprinderile care trebuiesc dezvoltate

27% dintre elevi consideră că au de exersat în încercarea de a-și susține propriile idei fără a aduce critici celorlalți;

20% sunt procentele elevilor care consideră că au de dezvoltat următoarele abilități:

- să-și încurajeze colegii pentru participarea la discuții;
- să nu fie agresivi pentru a-și impune punctual de vedere;
- să încerce să coopereze cu colegii în loc să intre în competiție cu aceștia;

13% dintre elevi doresc să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare, să-și învingă timiditatea și să privească în ochi interlocutorul.

Chestionar de satisfacție privind utilizarea proiectului interdisciplinar în evaluare

În urma analizei răspunsurilor date de elevi, am încercat să identificăm măsura în care utilizarea în evaluare a metodei proiect interdisciplinar conduce la atingerea obiectivelor propuse, care sunt aspectele care pot fi îmbunătățite sau modificate, dacă este cazul. Pentru aceasta am încercat o interpretare cât mai obiectivă a răspunsurilor oferite de către elevi.

Întrebarea 1. *"Pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 este nota mică iar 5 este nota mai mare) apreciați:"*

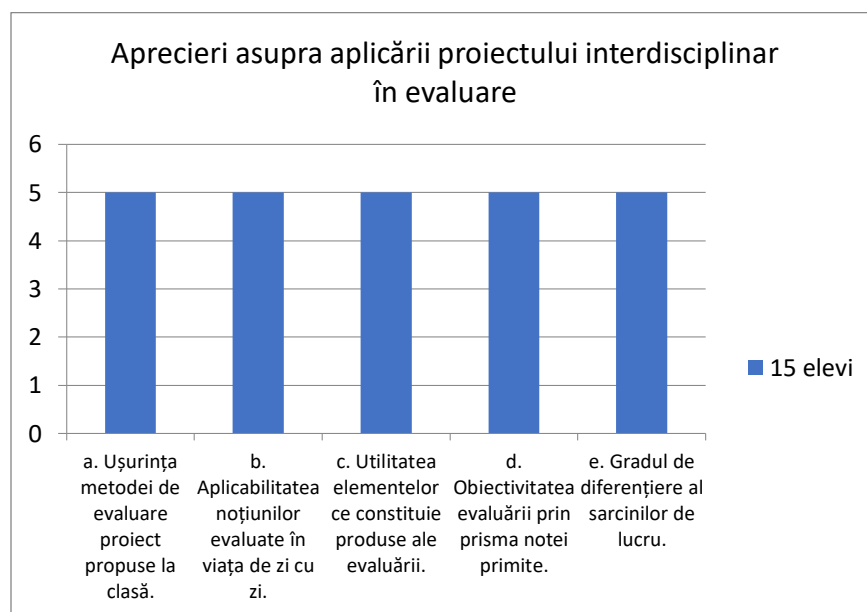


Figura 6. Graficul privind aprecierea aplicării proiectului în evaluare

Întrebarea 2. *"Cum apreciați posibilitatea utilizării telefonului mobil și a calculatorului în etapa de documentare?"*

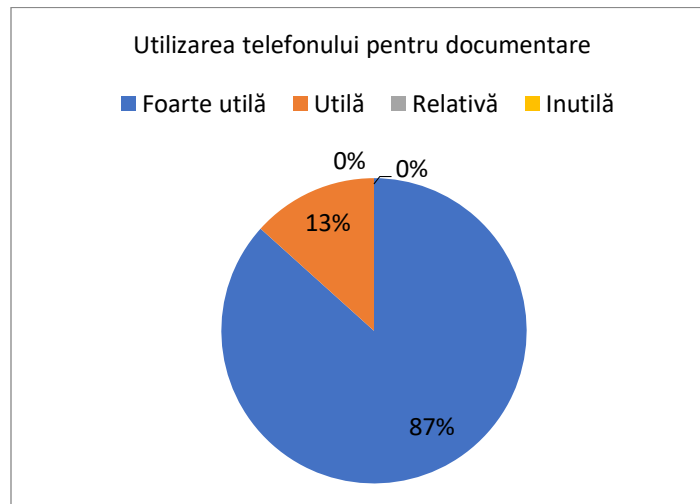


Figura 7. Graficul privind utilizarea telefonului pentru documentare

Întrebarea 3. ” Cum vă simțiți știind că, în timpul desfășurării orelor, puteți accesa internetul sau la anumite sarcini puteți colabora cu colegii?”

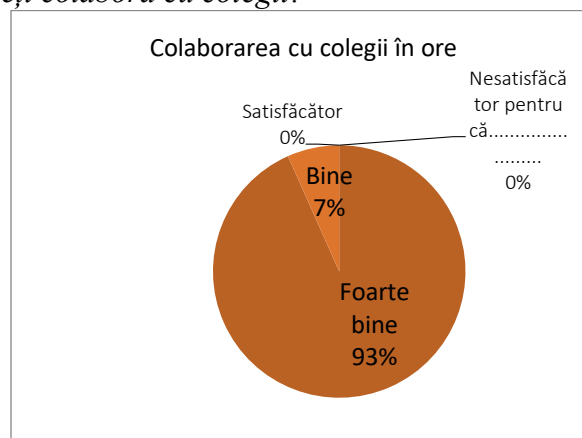


Figura 8. Graficul privind colaborarea cu colegii în ore

Întrebarea 4. ”Este importantă pentru dumneavoastră utilizarea resursele TIC în documentarea și realizarea proiectelor ?



Figura 9. Graficul privind importanța utilizării resurselor TIC în realizarea proiectelor

Întrebarea 5. "Ce probleme întâmpinați atunci când sunteți solicitați să vă documentați prin utilizarea resurselor TIC?"

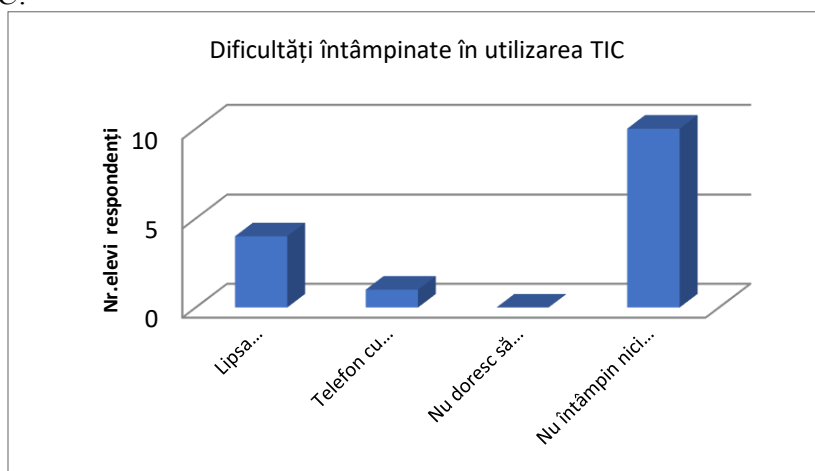


Figura 10. Graficul privind frecvența dificultăților întâmpinate în utilizarea TIC

Întrebarea 6. "Considerați că evaluarea prin metoda proiect răspunde dorințelor și nevoilor voastre de formare?"

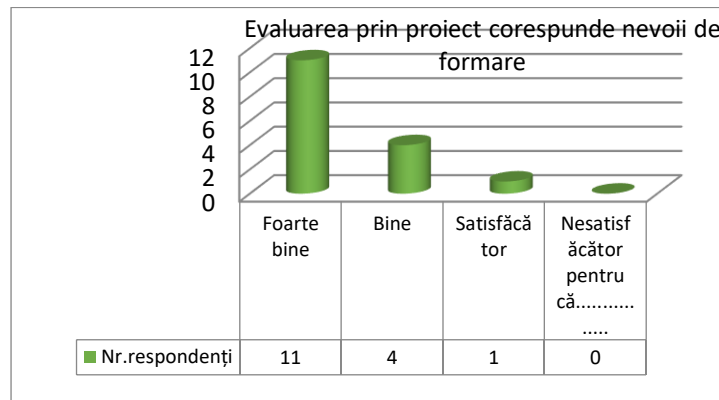


Figura 11. Graficul privind nevoia de formare

Întrebarea 7. ”Cum apreciați respectarea termenelor de finalizare a sarcinilor primite în cadrul proiectului?”

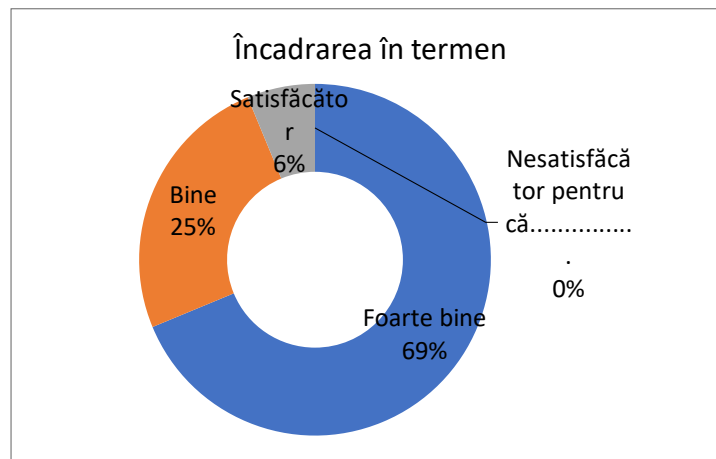


Figura 12. Graficul privind respectarea termenelor de finalizare a sarcinilor

Întrebarea 8. ”Sesizările sau neînțelegerile apărute în timpul executării sarcinilor primite v-au fost rezolvate prompt și eficace?”



Figura 13. Graficul privind nivelul de rezolvare a neînțelegerilor

Întrebarea 9. "Cum apreciați modul de comunicare și relaționare cu profesorul în rezolvarea sarcinilor de lucru din cadrul proiectului ?"

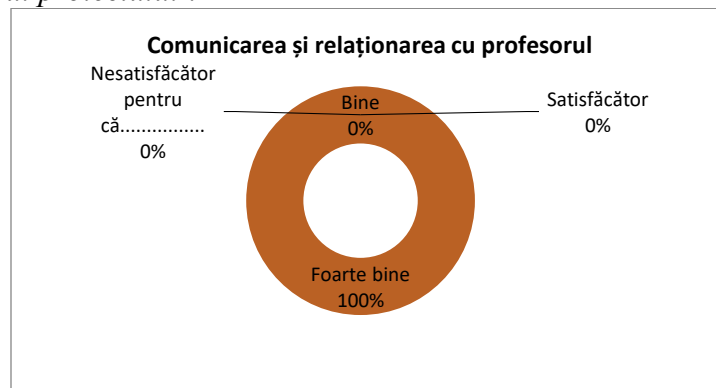


Figura 14. Graficul privind nivelul de relaționare cu profesorii

Întrebarea 10. "Ce dificultăți ați întâmpinat în activitățile desfășurate?"

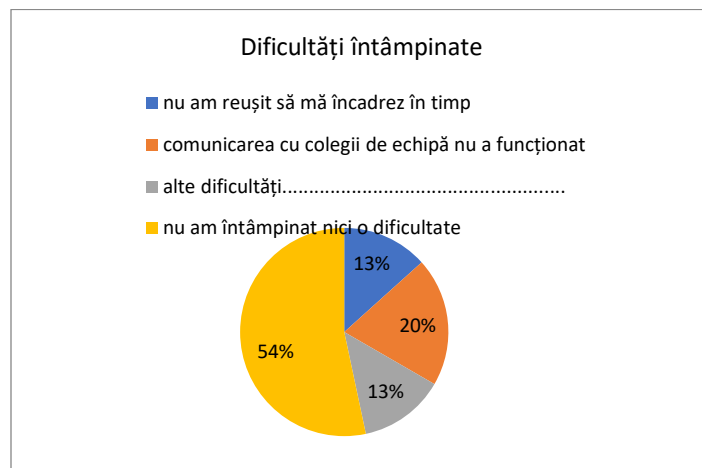


Figura 15 Graficul privind tipul de dificultăți întâmpinate

Întrebarea 11. "Ierarhizați de la 1 la 5 în ordinea importanței avantajele utilizării metodei proiect."

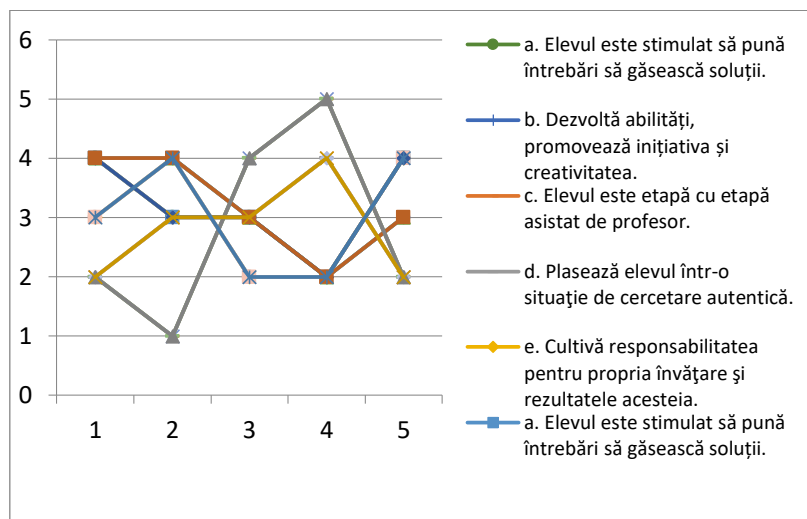


Figura 16 Graficul privind avantajele metodei proiect

Întrebarea 12. "Ce alte mijloace (nu internetul) ați utilizat pentru documentarea în cadrul proiectului ?"

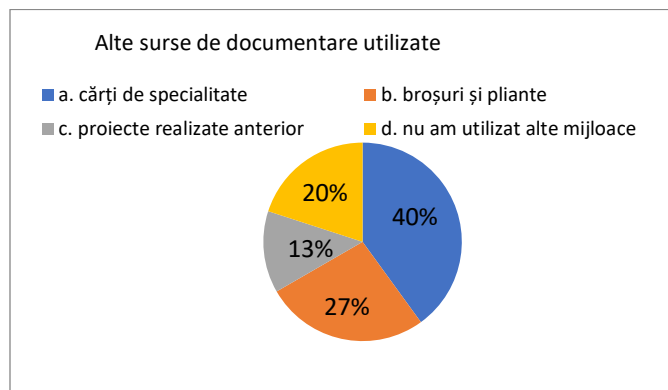


Figura 17 Graficul privind preferința pentru sursele de documentare

Întrebarea 13. ” Ce considerați ca fiind cel mai important în evaluarea prin metoda proiect a elevilor (ierarhizați de la 1 la 5 în ordinea importanței)? ”

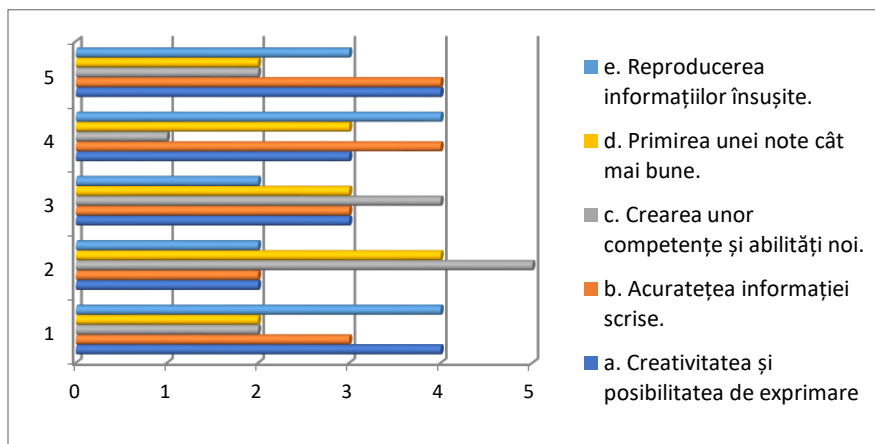


Figura 18 Graficul privind beneficiile oferite de evaluarea prin proiect

Întrebarea 14. ” Ați accepta evaluarea prin metoda proiect, într-o formă mai complexă, pentru evaluarea sumativă (la final de semestru sau an școlar)? ”

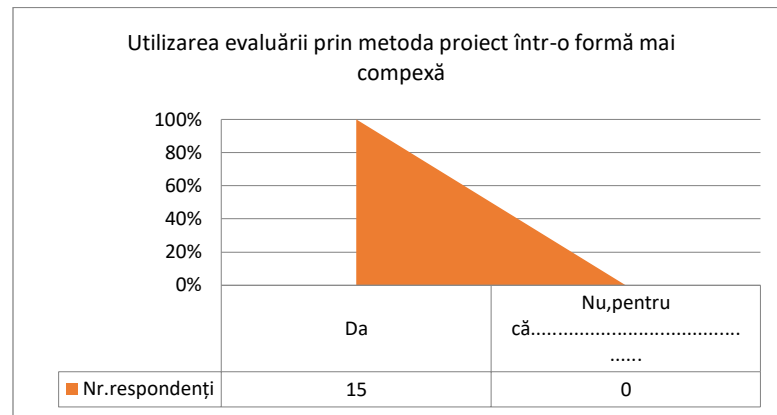


Figura 19 Graficul privind părerile elevilor față de extinderea evaluării prin proiecte

Întrebarea 15. " În ce măsură considerați că vă poate ajuta utilizarea proiectelor interdisciplinare în abordarea unor noi teme de studiu la alte discipline? "

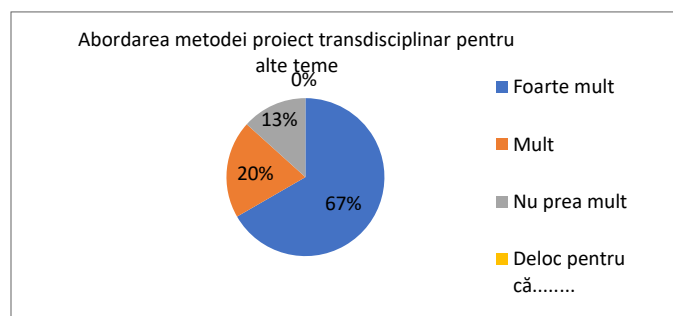


Figura 20. Graficul privind dorința abordării proiectelor interdisciplinare pentru alte teme

Concluzii

Organizarea și desfășurarea procesului de predare – învățare – evaluare prin metoda proiect interdisciplinar a condus la obținerea unor rezultate în evaluarea produsului final, net superioare celor obținute de elevi la evaluările prin metode tradiționale. Aceste rezultate sunt o dovadă a eficienței sistemului didactic bazat pe o abordare modernă, utilizând metoda proiectelor interdisciplinare.

Utilizarea metodei proiect a demonstrat un progres continuu al elevilor în procesul de învățare, reducând până la dispariție notele sub limită, diminuându-se frecvența notei 5, precum și creșterea notelor de 7, 8, 9 și chiar 10 .

Oportunitate de a lucra în echipe, utilizarea mijloacelor TIC în documentarea și organizarea proiectului, responsabilizarea elevilor pentru propria învățare, dar și pentru învățarea colegilor au condus la o creștere importantă a rezultatelor obținute de elevi.

Realizarea de proiecte, a condus la un progres al elevilor în ceea ce privește însușirea limbajului de specialitate, lucru observat în etapele de elaborare a proiectului.

Prin urmare, consider că scopul și obiectivele cercetării au fost atinse iar ipoteza formulată la început a fost demonstrată. Motivația elevilor pentru învățare crește prin utilizarea proiectului interdisciplinar .

Bibliografie

Bal Carmen, Didactica disciplinelor tehnice, Editura U.T.Pres, Cluj-Napoca, 2007.

Ciolan L., Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Polirom, Iași, 2008.

Ciolan, L., Dincolo de discipline – ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară, Ed. Humanitas Educational, București, 2003

Cucoș C., Pedagogie (ed. a II-a), Ed. Polirom, Iași, 2002

Nicolescu B., Transdisciplinaritate - Manifest, Editura Polirom, Iași, 2008

Conferința științifică internațională „ABORDĂRI INTER/TRANSDISCIPLINARE ÎN PREDAREA ȘTIINȚELOR REALE, (CONCEPT STEAM)” Volumul II Republica Moldova, Chișinău, 29 - 30 octombrie 2021

Ghid metodologic de aplicare la clasă a curriculumului integrat, inter- și transdisciplinar, Pentru domeniile științific și umanist autori: prof. Paloma Petrescu și colectiv.

Simpozionul interdisciplinar „Împreună, pentru o educație de calitate” – ediția a II-a Colegiul Național „Spiru Haret”, Tecuci . Coordonatori: prof. Olariu Eugenia, prof. Munteanu Mihaela-Nina Abordările STEM în școlile din Romania tradus în română , autor: Marius Preda – Siveco postat pe: 21-04-2017. Articol original, „STEM approaches in romanian schools”.

STEM, STEAM și învățământul profesional tehnic - Michelle Iliev, [Centrul Educațional Pro Didactica](#).

MENTORATUL EDUCAȚIONAL CA MECANISM DE REDUCERE A SINDROMULUI DE BURNOUT ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE: ANALIZĂ CORELAȚIONALĂ ASUPRA SPRIJINULUI PERCEPUT ȘI A NIVELULUI DE EPUIZARE PROFESIONALĂ

Dulf Denisa-Mihaela^{a§§}

^a Școala Gimnazială Satulung, nr. 129, Satulung, România

Abstract

This research aims to investigate the role of educational mentoring as a mechanism for reducing burnout syndrome among novice teachers. The study analyzes the relationship between the perceived level of support provided by mentors and the degree of professional exhaustion experienced by beginning teachers during their first year of teaching. The sample consisted of early-career educators, some of whom benefited from mentor support, while others did not. Two research instruments were applied: the *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)* to assess burnout levels, and a questionnaire specifically designed to measure the respondents' perceived mentor support. Statistical analyses, based on Pearson correlations and independent samples t-tests, revealed a significant negative relationship between mentor support and burnout levels. The findings support the view that educational mentoring can contribute to reducing professional exhaustion and may facilitate the adaptation of novice teachers to the school environment during their induction period.

Key words: educational mentoring; burnout; novice teachers; perceived support; professional exhaustion;

Introducere

În ultimii ani, fenomenul burnout-ului profesional a devenit un subiect de interes major în domeniul educațional, în special în rândul cadrelor didactice aflate la început de carieră. Presiunile

* Autor corespondent:
Adresa de e-mail: denisa_dulf@yahoo.com

generate de adaptarea la cerințele sistemului educațional, gestionarea relației cu elevii, părinții și colegii, precum și volumul mare de muncă administrativă contribuie la apariția timpurie a simptomelor de epuizare profesională. Astfel, tranziția de la statutul de student la cel de profesor debutant poate deveni o sursă semnificativă de stres, în lipsa unui sprijin adecvat. În acest context, se conturează tot mai clar nevoia de strategii și intervenții menite să susțină dezvoltarea profesională și personală a profesorilor debutanți.

Una dintre aceste strategii este mentoratul educațional, practică tot mai frecvent utilizată în sistemele de învățământ din diverse țări. Mentoratul presupune ghidarea și sprijinirea cadrelor didactice aflate la început de drum de către profesori cu experiență, care îndeplinesc rolul de model profesional, consultant și susținător. Prin intermediul relației de mentorat, debutanții pot beneficia de feedback constructiv, sprijin emoțional și orientare în procesul de integrare profesională. În acest sens, mentoratul nu doar că facilitează procesul de învățare practică, ci poate avea un rol esențial în prevenirea și reducerea epuizării profesionale.

Studiile existente în literatura de specialitate au evidențiat faptul că suportul social, în special în mediile profesionale solicitante, reprezintă un factor de protecție împotriva burnout-ului. În cazul cadrelor didactice debutante, lipsa unei rețele de sprijin poate amplifica sentimentele de nesiguranță, ineficiență și izolare, ceea ce poate conduce la o scădere a motivației și satisfacției profesionale. Din această perspectivă, este esențial să se investigheze în ce măsură mentoratul educațional contribuie la reducerea acestor riscuri și la crearea unui climat profesional favorabil dezvoltării continue.

Prezenta cercetare își propune să exploreze această relație printr-o analiză riguroasă a nivelului de sprijin perceput din partea mentorilor și a gradului de burnout resimțit de profesorii debutanți în primul an de activitate. Prin utilizarea unor instrumente validate, precum Maslach Burnout Inventory – Educators Survey și chestionare privind percepția sprijinului oferit de mentori, studiul oferă o perspectivă empirică asupra eficienței mentoratului ca mecanism de susținere. Rezultatele obținute pot constitui un argument solid pentru dezvoltarea și extinderea programelor de mentorat în instituțiile de învățământ, contribuind astfel la creșterea calității actului educațional și la reducerea riscului de abandon profesional timpuriu.

Fundamentare teoretică

Burnout-ul în rândul cadrelor didactice

Burnout-ul reprezintă o stare de epuizare emoțională, depersonalizare și scădere a realizării personale, asociată cu expunerea prelungită la stres profesional. Acest fenomen a fost inițial conceptualizat de Maslach și Jackson (1981), fiind ulterior adaptat în diverse domenii, inclusiv în

educație. Cadrele didactice sunt deosebit de vulnerabile la burnout, având în vedere natura solicitantă a activității lor, care implică interacțiuni constante cu elevii, părinții, colegii și administrația școlară (Maslach & Leiter, 2016).

În contextul educațional, burnout-ul este corelat cu o serie de consecințe negative, atât la nivel individual, cât și instituțional. Profesorii care experimentează burnout raportează o scădere a satisfacției profesionale, a angajamentului față de muncă și a eficienței percepute, alături de o creștere a absenteismului și a intenției de abandon profesional (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Aloe et al., 2014). De asemenea, aceste efecte pot influența negativ calitatea procesului de predare și relația profesor-elev, afectând în cele din urmă și performanțele elevilor (Brunsting et al., 2014).

În plan internațional, studii desfășurate în diverse sisteme de educație – cum ar fi cel finlandez, american sau sud-coreean – au arătat că factorii de risc pentru burnout includ: volumul excesiv de muncă, presiunea evaluărilor standardizate, lipsa autonomiei decizionale, conflictele interpersonale din cadrul școlii, și resursele limitate pentru dezvoltare profesională (Schaufeli & Taris, 2014; Kim et al., 2020). De exemplu, o cercetare realizată de Shen et al. (2015) în SUA a evidențiat că profesorii care percep un nivel scăzut de sprijin din partea conducerii școlii prezintă niveluri mai ridicate de burnout.

În România, fenomenul burnout-ului în rândul cadrelor didactice a început să atragă atenția cercetătorilor în ultimele două decenii. Studiile realizate în mediul autohton confirmă tendințele observate la nivel global, arătând că profesorii români resimt un nivel ridicat de stres profesional, în special din cauza birocrăției excesive, a salariilor relativ mici și a lipsei de recunoaștere socială a statutului lor profesional (Munteanu & Iovu, 2020). De exemplu, un studiu realizat de Miclea, Moldovan și Cotârlă (2019) pe un eșantion de profesori din învățământul preuniversitar a arătat că aproximativ 40% dintre respondenți prezentau niveluri moderate spre ridicate de epuizare emoțională, iar unul din cinci prezenta semne clare de burnout.

În plus, pandemia COVID-19 a adâncit fenomenul, evidențiind și mai clar vulnerabilitățile sistemului educațional. Trecerea bruscă la învățământul online, lipsa infrastructurii digitale și gestionarea noilor cerințe pedagogice au fost resimțite ca surse majore de stres pentru profesori (Popa & Răduț-Taciu, 2021). Aceste schimbări rapide au generat insecuritate, oboseală cronică și o accentuare a sentimentului de neputință profesională, mai ales în rândul cadrelor debutante.

Astfel, fenomenul burnout-ului în educație nu poate fi abordat izolat, ci trebuie înțeles în interacțiune cu contextul sistemic, cu politicile educaționale și cu sprijinul instituțional acordat cadrelor didactice. Intervențiile eficiente, cum ar fi mentoratul sau programele de dezvoltare profesională continuă, devin esențiale pentru prevenirea și reducerea burnout-ului, în special în primii ani de carieră.

Provocările debutului în cariera didactică

Etapa de debut în cariera didactică reprezintă una dintre cele mai provocatoare și decisive perioade din traseul profesional al unui cadru didactic. Trecerea de la statutul de student la cel de profesor activ implică o schimbare abruptă de rol, responsabilități și așteptări. Această tranziție este frecvent marcată de ceea ce literatura de specialitate numește „șocul realității” – discrepanța resimțită între convingerile idealiste formate în timpul formării inițiale și complexitatea concretă a activității din clasă (Flores & Day, 2006). Tinerii profesori intră în sistem cu o motivație ridicată și idealuri educaționale solide, însă se confruntă rapid cu provocări structurale, relaționale și emoționale care le pun la încercare reziliența profesională.

Lipsa experienței practice este una dintre principalele surse de incertitudine pentru cadrele didactice debutante. Deși formarea inițială oferă o bază teoretică importantă, realitatea din școli presupune o capacitate sporită de adaptare, de luare a deciziilor pedagogice sub presiune și de gestionare a unor clase eterogene din punct de vedere socio-emoțional. În lipsa unor mecanisme de sprijin formal și informal, profesorii debutanți se pot simți izolați, vulnerabili și copleșiți de volumul de muncă, responsabilitatea didactică și cerințele administrative (Richards et al., 2018). În acest context, lipsa încrederii în propriile abilități devine un factor de risc semnificativ pentru epuizarea emoțională și abandonul profesional precoce.

Un alt factor critic în această perioadă este absența strategiilor eficiente de coping – mecanismele psihologice și comportamentale prin care profesioniștii gestionează stresul și presiunea ocupațională. Cadrele didactice aflate la început de drum nu au avut suficient timp sau context pentru a dezvolta astfel de instrumente, ceea ce le face mai vulnerabile în fața stresului zilnic (Fitchett et al., 2020). De exemplu, dificultățile în menținerea disciplinei, lipsa feedbackului constructiv și dificultățile în relaționarea cu părinții sau conducerea școlii sunt adesea percepute ca obstacole insurmontabile în absența unui sistem clar de sprijin. Această lipsă a suportului instituțional și interpersonal crește riscul de burnout încă din primul an de activitate, afectând negativ atât performanța didactică, cât și sănătatea mintală a profesorilor debutanți (Gavish & Friedman, 2010).

La nivel internațional, literatura documentează faptul că între 30% și 50% dintre profesorii debutanți renunță la carieră în primii cinci ani, în special în țările cu sisteme educaționale rigide sau cu sprijin slab pentru integrarea profesională (Ingersoll et al., 2014). De exemplu, un studiu realizat în Australia a arătat că debutanții resimt frecvent o izolare profesională accentuată, mai ales în școlile din mediul rural sau defavorizat, unde mentoratul lipsește sau este superficial organizat (Hudson, 2012). În SUA, datele indică o corelație clară între lipsa programelor de inducție profesională și rata crescută de epuizare (Fantilli & McDougall, 2009).

În România, studiile privind perioada de debut în învățământ sunt mai puțin numeroase, însă concluziile sunt similare. Cercetări realizate de Ilie și Toma (2019) arată că mulți profesori debutanți se confruntă cu incertitudine legată de statutul lor profesional, dificultăți în aplicarea practicii pedagogice în contexte reale și o lipsă semnificativă de sprijin din partea colegilor mai experimentați. În multe cazuri, profesorii începători sunt lăsați să învețe „din mers”, fără un sistem clar de orientare sau consiliere pedagogică. De asemenea, birocratizarea excesivă și accentul pe conformitate administrativă, în detrimentul inovării didactice, contribuie la scăderea satisfacției profesionale încă din primul an de muncă (Păun, 2020).

Perioada de debut în cariera didactică este marcată de numeroase provocări care, dacă nu sunt gestionate corespunzător, pot conduce la epuizare profesională timpurie, demotivare și chiar abandonul profesiei. Recunoașterea acestor riscuri impune necesitatea unor politici educaționale coerente care să asigure mentorat de calitate, dezvoltare profesională continuă și sprijin psiho-pedagogic adecvat pentru cadrele debutante.

Sprijinul social ca factor protector

Sprijinul social reprezintă unul dintre cei mai importanți factori de protecție împotriva stresului ocupațional și a sindromului de burnout, în special în profesiile centrate pe relațiile interumane, cum este cea didactică. Definit ca percepția unui individ că este susținut, apreciat și integrat într-o rețea de relații sociale semnificative, sprijinul social poate lua forme multiple: emoțional (ascultare, empatie), instrumental (asistență practică), informațional (sfaturi, feedback) și evaluativ (validarea competențelor) (House, 1981). În mediul școlar, aceste forme de sprijin sunt esențiale pentru reducerea stresului perceput și pentru promovarea rezilienței în rândul cadrelor didactice, mai ales în etapele timpurii ale carierei (Brouwers et al., 2020).

Pentru cadrele didactice debutante, sprijinul social nu este doar benefic, ci adesea vital. Debutanții se confruntă cu un cumul de factori de stres – presiunea adaptării rapide, gestionarea clasei, evaluarea continuă, relaționarea cu părinții și așteptările instituționale – care pot depăși capacitatea lor de coping dacă nu sunt susținuți în mod activ. În acest context, relațiile pozitive cu colegii mai experimentați și cu conducerea școlii devin o sursă importantă de stabilitate emoțională și validare profesională (Kim & Cho, 2021). Cercetările arată că debutanții care beneficiază de un climat școlar suportiv sunt mai puțin predispuși la epuizare profesională și manifestă o satisfacție mai mare față de carieră (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Un rol central în sprijinul social al profesorilor debutanți îl are mentoratul educațional, care se constituie nu doar ca o strategie de dezvoltare profesională, ci și ca un mijloc eficient de integrare psiho-socială. Mentoratul formal – desfășurat în cadrul unor programe instituționalizate – oferă ocazia unui sprijin constant, structurat și adaptat nevoilor debutanților, reducând semnificativ sentimentul de izolare și nesiguranță (Ingersoll & Strong, 2011). Mentorii pot ajuta

la clarificarea așteptărilor instituționale, oferă feedback constructiv, modelează practici eficiente și funcționează ca „refugii emoționale” în fața stresului (Hudson, 2013). De altfel, mai multe meta-analize confirmă faptul că existența unui mentor contribuie direct la scăderea nivelului de burnout, creșterea autoeficacității și la diminuarea intenției de părăsire a profesiei (Hobson et al., 2009; Schlichte et al., 2005).

La nivel internațional, studiile subliniază că sprijinul social este un predictor semnificativ al bunăstării profesionale. De exemplu, un studiu realizat în Coreea de Sud (Kim & Cho, 2021) a arătat că sprijinul perceput din partea colegilor și mentorilor are un impact negativ direct asupra nivelului de epuizare emoțională, precum și un efect pozitiv asupra satisfacției profesionale. În mod similar, în Olanda, Brouwers și colaboratorii (2020) au evidențiat faptul că relațiile colegiale bazate pe încredere și sprijin reciproc reduc semnificativ impactul stresului ocupațional asupra sănătății mentale a cadrelor didactice.

În România, cercetările privind rolul sprijinului social în prevenirea burnout-ului sunt în curs de dezvoltare, însă datele existente confirmă aceleași tendințe. De exemplu, un studiu realizat de Vesa și Iovu (2022) a arătat că profesorii debutanți care beneficiază de sprijin constant din partea colegilor, mentorilor și directorilor manifestă un nivel semnificativ mai scăzut de stres profesional și o percepție mai pozitivă asupra propriei eficiențe didactice. În plus, într-un raport elaborat de Institutul de Științe ale Educației (ISE, 2019), se arată că debutanții care sunt incluși în comunități profesionale funcționale – cum ar fi cercurile pedagogice sau echipele de proiecte didactice – se adaptează mai ușor la provocările carierei și sunt mai înclinați să rămână în sistem.

Sprijinul social funcționează ca un mecanism esențial de protecție în fața epuizării profesionale, în special în cazul cadrelor didactice aflate la început de drum. Investiția în relații de sprijin – prin mentorat, dezvoltarea unui climat colegial pozitiv și promovarea colaborării între cadre – nu doar că previne burnout-ul, dar contribuie activ la construirea unei culturi organizaționale sănătoase și sustenabile.

Rolul mentoratului educațional

Mentoratul educațional s-a impus în ultimele decenii ca o componentă esențială a procesului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, având un rol crucial în facilitarea tranziției de la formarea teoretică la realitățile complexe ale predării. Acest tip de sprijin instituțional presupune o relație profesională și colaborativă între un profesor cu experiență (mentor) și un profesor aflat la început de carieră (mentee), orientată spre dezvoltarea competențelor pedagogice, susținerea reflecției critice asupra practicii didactice și sprijinul emoțional în fața dificultăților întâmpinate (Ingersoll & Strong, 2011). Această relație nu se limitează doar la transmiterea de

cunoștințe sau la observarea lecțiilor, ci implică un dialog constant, parteneriat și învățare mutuală, contribuind astfel la consolidarea culturii organizaționale a școlii și la întărirea sentimentului de apartenență profesională.

Mentoratul eficient are un impact semnificativ în reducerea riscului de burnout în rândul debutanților. Studiile arată că profesorii care beneficiază de mentorat formal manifestă un nivel mai redus de epuizare emoțională și o mai mare capacitate de adaptare la presiunile specifice profesiei (Bressman et al., 2018). De exemplu, Sims și Fletcher-Wood (2021) au evidențiat faptul că implicarea într-un program de mentorat bine structurat contribuie la îmbunătățirea autoeficacității percepute, sporește motivația intrinsecă și reduce semnificativ intenția de a părăsi profesia în primii ani de activitate. Mai mult, mentoratul promovează un cadru sigur pentru exprimarea dificultăților profesionale, fără teama de judecată sau sancțiune, reducând astfel riscul izolării sociale – unul dintre predictorii importanți ai burnout-ului.

O altă dimensiune esențială a mentoratului este capacitatea sa de a cultiva reflecția profesională. Langdon et al. (2019) subliniază că mentoratul eficient nu presupune doar furnizarea de soluții, ci și stimularea unei gândiri pedagogice critice și adaptive, care să permită debutanților să își dezvolte propriul stil didactic și să răspundă în mod flexibil cerințelor contextuale. Astfel, mentorii devin facilitatori ai învățării continue, ajutând debutanții să-și evalueze propriile practici, să identifice punctele forte și ariile de îmbunătățire și să dezvolte strategii pentru progresul profesional pe termen lung.

La nivel internațional, cercetările subliniază constant eficiența mentoratului educațional în susținerea debutanților. Un raport al OECD (2020) evidențiază că țările cu sisteme de mentorat instituționalizate – precum Finlanda, Noua Zeelandă sau Coreea de Sud – înregistrează rate mai mari de retenție a cadrelor didactice în primii cinci ani de activitate și un nivel mai ridicat de satisfacție profesională. În aceste contexte, mentoratul nu este văzut ca o obligație birocratică, ci ca un proces de învățare colaborativă, susținut de politici educaționale coerente și de formarea adecvată a mentorilor.

În România, implementarea programelor de mentorat a cunoscut progrese semnificative în ultimii ani, fiind integrată în standardele de formare continuă și în politicile privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Cu toate acestea, eficiența acestor programe variază considerabil în funcție de resursele disponibile, cultura organizațională a școlii și calitatea relației mentor–mentee (Vlăsceanu, 2022). Un studiu realizat de Dragne și Stoica (2021) a arătat că debutanții care beneficiază de mentorat în mod activ și susținut dezvoltă o mai bună încredere în propriile abilități didactice, gestionează mai eficient provocările de la clasă și manifestă o reziliență sporită față de stresul profesional.

În concluzie, mentoratul educațional nu este doar o practică de sprijin, ci o investiție strategică în sustenabilitatea sistemului educațional. Prin promovarea unei relații de învățare deschise și mutuale, mentoratul poate contribui decisiv la reducerea burnout-ului, la creșterea calității actului didactic și la consolidarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare, învățare continuă și sprijin reciproc.

Metodologie

Scopul cercetării

Scopul acestei cercetări este de a investiga impactul mentoratului educațional asupra nivelului de burnout resimțit de cadrele didactice debutante, cu accent pe relația dintre sprijinul perceput din partea mentorului și dimensiunile sindromului de epuizare profesională.

Obiectivele cercetării

- Identificarea nivelului de burnout resimțit de cadrele didactice debutante;
- Măsurarea sprijinului perceput din partea mentorilor în rândul debutanților;
- Compararea nivelului de burnout între cadrele didactice debutante care au avut un mentor și cele care nu au beneficiat de mentorat;
- Analiza relației dintre sprijinul mentorului și burnoutul profesional, prin corelarea scorurilor obținute la cele două instrumente utilizate.

Întrebarea de cercetare

În ce măsură sprijinul perceput din partea mentorului influențează nivelul de burnout resimțit de cadrele didactice debutante?

Ipoteza cercetării

Există o relație negativă semnificativă între sprijinul perceput din partea mentorului și nivelul de burnout resimțit de cadrele didactice debutante, astfel încât un nivel mai ridicat de sprijin este asociat cu un nivel mai scăzut de epuizare profesională.

Variabilele cercetării

- Variabilă independentă: sprijinul perceput din partea mentorului
- Variabilă dependentă: nivelul de burnout
- Variabilă moderatoare: prezența unui mentor
- Variabile de control: mediul școlii (urban/rural); număr de ore/săptămână; număr de clase gestionate

Tipul cercetării

Studiul de față adoptă o abordare cantitativă, fiind fundamentat pe aplicarea unor chestionare standardizate. Cercetarea are un caracter corelațional, vizând examinarea relației dintre două variabile principale: sprijinul perceput din partea mentorului și nivelul de burnout al cadrelor didactice debutante. De asemenea, cercetarea include o componentă comparativă, prin analiza diferențelor semnificative între două grupuri de participanți: cadre didactice debutante care au beneficiat de sprijin informal din partea unui mentor și cele care nu au beneficiat de niciun tip de sprijin.

Participanți

Eșantionul a fost alcătuit din 97 de cadre didactice debutante, aflate în primul an de activitate în sistemul de învățământ preuniversitar din România. Participanții au fost împărțiți în două grupuri:

- Grupul fără mentor: 65 de cadre didactice care nu au beneficiat de sprijinul unui mentor.
- Grupul cu mentor: 32 de cadre didactice care au beneficiat de sprijin informal din partea unui coleg cu experiență, acesta fiind asimilat rolului de mentor informal.

Instrumente

În vederea colectării datelor, au fost utilizate următoarele instrumente:

1. Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)- Acest instrument validat internațional a fost utilizat pentru a evalua nivelul de burnout în rândul participanților, pe cele trei dimensiuni principale:
 - Epuizare emoțională
 - Depersonalizare
 - Scăderea realizării personale
2. Chestionar de evaluare a sprijinului mentorului- Acest chestionar a fost elaborat special pentru prezenta cercetare și a vizat evaluarea sprijinului perceput din partea mentorului (formal sau informal), pe următoarele dimensiuni:
 - Sprijin emoțional
 - Sprijin informațional
 - Sprijin profesional

Procedura

Datele au fost colectate prin intermediul unui formular online, transmis participanților prin intermediul rețelelor profesionale și al grupurilor de cadre didactice active pe platforme sociale. Înainte de completarea chestionarelor, participanții au fost informați cu privire la scopul cercetării, iar consimțământul informat a fost obținut în mod explicit. S-au respectat toate standardele etice privind confidențialitatea și anonimatul participanților.

Analiza datelor

Pentru procesarea și interpretarea datelor colectate în cadrul cercetării, au fost aplicate mai multe metode statistice relevante, menite să ofere o înțelegere cuprinzătoare a fenomenului investigat. Astfel, s-au realizat analize descriptive, cu scopul de a evidenția caracteristicile generale ale eșantionului și de a contura un profil statistic de bază al participanților. În plus, pentru a compara nivelurile de burnout înregistrate în rândul celor două categorii de participanți – cei care beneficiază de sprijinul unui mentor și cei care nu au un mentor – a fost utilizat testul t pentru eșantioane independente, instrument care permite identificarea diferențelor semnificative statistic între grupuri. Totodată, pentru a explora legătura dintre percepția sprijinului oferit de mentor și scorurile obținute la instrumentul MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey), s-a recurs la calcularea coeficientului de corelație Pearson, care permite aprecierea forței și direcției relației dintre cele două variabile analizate.

Rezultate

Interpretarea datelor obținute relevă diferențe semnificative între cadrele didactice debutante care beneficiază de sprijinul unui mentor informal și cele care nu dispun de un astfel de suport, în ceea ce privește cele trei dimensiuni ale burnout-ului măsurate prin MBI-ES: Epuizare Emoțională (EE), Depersonalizare (DP) și Realizarea Personală (RP).

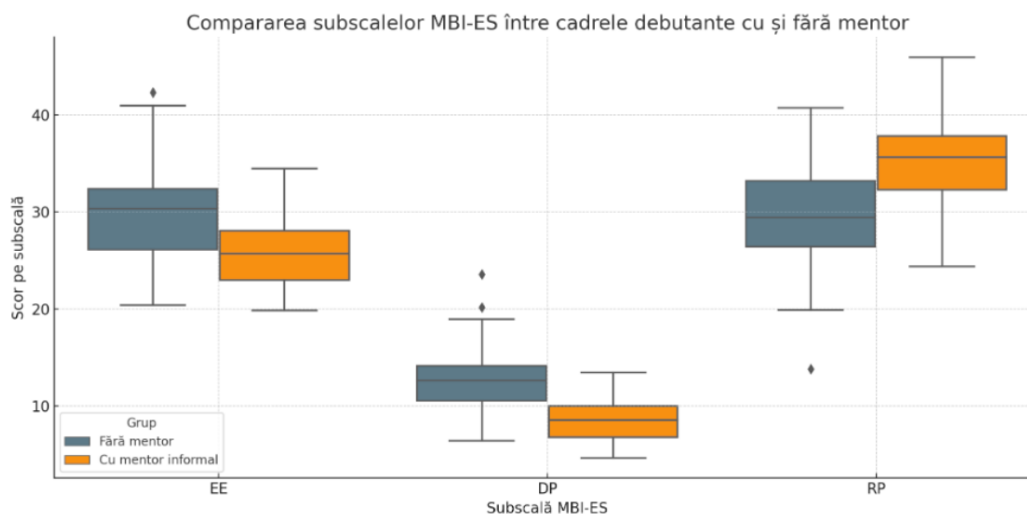


Figura 1. Rezultatele testării conform subscalelor MBI-ES

În primul rând, în ceea ce privește Epuizarea Emoțională (EE), media scorurilor este considerabil mai mare în rândul cadrelor didactice fără mentor (~30), comparativ cu cele care beneficiază de mentorat informal (~24). Testul t indică o valoare de aproximativ 5.11, iar semnificația statistică $p < 0.001$ confirmă faptul că această diferență nu este una întâmplătoare. Aceasta sugerează că lipsa unui mentor contribuie semnificativ la creșterea sentimentului de oboseală emoțională, de suprasolicitare și de epuizare psihică, ceea ce poate afecta adaptarea profesională și bunăstarea psihologică a debutanților în sistemul educațional.

În al doilea rând, la dimensiunea Depersonalizare (DP), rezultatele arată din nou o diferență notabilă: profesorii fără mentor obțin un scor mediu mai ridicat (~12), în timp ce cei cu mentor informal au un scor mai redus (~9). Cu un t de 7.06 și o semnificație $p < 0.001$, se evidențiază faptul că debutanții fără mentor tind să adopte o atitudine mai rece, distantă și dezumanizantă față de elevi sau față de propria activitate profesională. Acest mecanism de apărare este adesea asociat cu încercarea de a face față stresului profesional, dar, în lipsa unui sprijin adecvat, poate avea efecte negative pe termen lung asupra relațiilor educaționale și satisfacției în muncă.

În ceea ce privește cea de-a treia dimensiune, Realizarea Personală (RP), profesorii cu mentor informal înregistrează un scor mediu mai ridicat (~35) față de colegii lor fără mentor (~30). Testul t, cu o valoare negativă (-5.78), reflectă faptul că media este semnificativ mai mare în grupul cu mentor, iar valoarea $p < 0.001$ confirmă caracterul semnificativ al diferenței. Aceste rezultate sugerează că mentoratul informal contribuie pozitiv la consolidarea sentimentului de competență,

eficiență și împlinire profesională, aspecte esențiale în dezvoltarea unei identități profesionale sănătoase și durabile în rândul cadrelor didactice debutante.

Toate cele trei dimensiuni ale burnout-ului indică faptul că prezența unui mentor informal are un impact pozitiv semnificativ asupra stării emoționale și percepției profesionale a cadrelor didactice debutante. Lipsa mentoratului este asociată cu niveluri mai ridicate de epuizare și depersonalizare, precum și cu un sentiment mai redus de realizare personală, ceea ce subliniază importanța integrării strategiilor de sprijin și ghidare în procesul de inserție profesională în învățământ.

Pentru a înțelege modul în care sprijinul mentorului influențează nivelul de burnout resimțit de cadrele didactice debutante, a fost aplicat un chestionar elaborat special în cadrul acestei cercetări, care a evaluat sprijinul perceput pe trei dimensiuni esențiale: emoțional, informațional și profesional. Rezultatele obținute au fost corelate cu scorurile la cele trei componente ale sindromului de burnout, măsurate prin instrumentul MBI-ES, oferind o imagine relevantă asupra relației dintre tipurile de sprijin oferit de mentor și starea de bine profesională a debutanților.

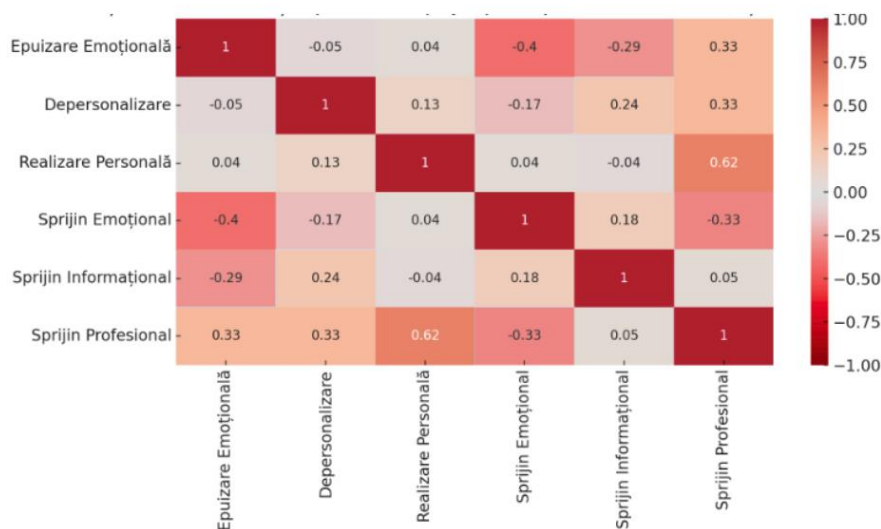


Figura 2. Corelarea rezultatelor MBI-ES cu sprijinul perceput din partea mentorului

1. Sprijinul emoțional

Suportul emoțional oferit de mentori joacă un rol important în reducerea epuizării emoționale ($r = -0.40$) la cadrele didactice debutante. Această corelație moderată indică faptul că, pe măsură ce debutanții se simt mai susținuți emoțional, sentimentele de suprasolicitare și stres scad

semnificativ. De asemenea, sprijinul empatic contribuie la diminuarea depersonalizării ($r = -0.17$), chiar dacă efectul este mai slab. Aceasta înseamnă că un cadru didactic care primește sprijin emoțional are o tendință mai mică de a dezvolta o atitudine distantă sau cinică față de elevi sau față de profesie. Interesant este că nu există o legătură semnificativă între sprijinul emoțional și realizarea personală ($r = 0.04$), sugerând că acest tip de suport nu influențează direct sentimentul de împlinire profesională.

2. Sprijinul informațional

Sprijinul informațional, care include oferirea de metodologii, strategii și instrumente utile, are o corelație negativă slabă cu epuizarea emoțională ($r = -0.29$). Aceasta arată că, pe măsură ce debutanții primesc mai multe informații utile, stresul lor emoțional se reduce moderat. Însă, într-un mod oarecum surprinzător, se observă o corelație pozitivă ușor semnificativă cu depersonalizarea ($r = 0.24$). Acest lucru poate indica faptul că, dacă sprijinul este pur informativ și îi lipsește componenta emoțională, el poate fi perceput ca prea formal, ducând la o ușoară detașare a debutanților de activitatea lor sau de elevi. La fel ca în cazul sprijinului emoțional, nu există o corelație semnificativă între sprijinul informațional și realizarea personală ($r = -0.04$), sugerând că informațiile în sine nu influențează direct sentimentul de împlinire.

3. Sprijinul profesional

Sprijinul profesional, care se concentrează pe performanță, planificare și standarde, prezintă o corelație pozitivă, care poate părea contraintuitivă, atât cu epuizarea emoțională ($r = 0.33$), cât și cu depersonalizarea ($r = 0.33$). Acest lucru sugerează că mentorii ar putea oferi acest tip de sprijin intens tocmai în contexte unde debutanții sunt deja epuizați, sau că un suport axat exclusiv pe competențe, fără o componentă umană și emoțională, ar putea amplifica stresul și detașarea. Cu toate acestea, sprijinul profesional este cel mai puternic predictor al realizării personale ($r = 0.62$). Această corelație extrem de puternică demonstrează că ghidajul concret, feedback-ul constructiv și exemplele de bună practică sunt esențiale pentru dezvoltarea sentimentului de competență, eficiență și împlinire în cariera didactică.

În tabelul de mai jos sunt prezentate valorile coeficienților de corelație Pearson calculați între dimensiunile sprijinului perceput din partea mentorului (emoțional, informațional și profesional) și cele trei dimensiuni ale sindromului de burnout (epuizare emoțională, depersonalizare și realizare personală), astfel cum au fost măsurate prin MBI-ES.

Tabelul 1. Coeficienții de corelație Pearson între dimensiunile sprijinului perceput din partea mentorului și scorurile la MBI-ES

Dimensiune MBI-ES	Sprijin Emoțional	Sprijin Informațional	Sprijin Profesional
Epuizare Emoțională	-0.4	-0.29	0.33
Depersonalizare	-0.17	0.24	0.33
Realizare Personală	0.04	-0.04	0.62

Pe baza rezultatelor obținute, se evidențiază o relație clară între sprijinul emoțional oferit de mentor și nivelul de epuizare emoțională resimțit de cadrele didactice debutante. Corelația negativă moderată ($r = -0.40$) sugerează că, pe măsură ce sprijinul afectiv (manifestat prin încurajare, ascultare și validare emoțională) crește, nivelul de oboseală psihică și emoțională scade. Această constatare subliniază rolul esențial al relației interpersonale dintre mentor și debutant în protejarea sănătății emoționale a acestuia din urmă.

În ceea ce privește dimensiunea depersonalizării, sprijinul emoțional pare a avea un impact mai redus, corelația fiind negativă, dar slabă ($r = -0.17$). Acest rezultat poate indica faptul că o atitudine cinică sau detașarea față de elevi nu este influențată semnificativ de componenta emoțională a sprijinului mentorului, ci poate fi condiționată de alți factori, precum presiunea de adaptare sau stilul de leadership instituțional.

Sprijinul profesional oferit de mentor se dovedește a fi cel mai eficient predictor al sentimentului de realizare personală, corelația pozitivă fiind una puternică ($r = 0.62$). Aceasta relevă faptul că debutanții care beneficiază de îndrumare concretă, feedback constructiv și oportunități reale de dezvoltare profesională au o percepție mai bună asupra propriei eficiențe și se simt mai împliniți din punct de vedere profesional. Astfel, intervențiile mentorale orientate către progresul profesional al debutantului pot avea un rol determinant în consolidarea identității profesionale.

Totuși, este important de menționat faptul că sprijinul profesional corelează pozitiv și cu dimensiunile negative ale burnout-ului – atât cu epuizarea emoțională ($r = 0.33$), cât și cu depersonalizarea ($r = 0.33$). Această asociere aparent paradoxală poate fi explicată prin faptul că sprijinul profesional este adesea oferit în contexte în care debutanții se confruntă deja cu dificultăți sau stres profesional ridicat. Cu alte cuvinte, mentorii ar putea intensifica acest tip de sprijin ca răspuns la dificultăți existente, fără a reuși, în mod automat, să le elimine. De asemenea, se poate

presupune că un sprijin strict tehnic, lipsit de dimensiunea umană, poate accentua presiunea asupra debutantului.

Sprijinul informațional oferit de mentor prezintă o relație ambivalentă cu dimensiunile burnout-ului. Pe de o parte, corelația negativă cu epuizarea emoțională ($r = -0.29$) indică faptul că informațiile clare și relevante pot reduce incertitudinea și stresul profesional. Pe de altă parte, corelația pozitivă cu depersonalizarea ($r = 0.24$) arată că un sprijin excesiv centrat pe conținut și nu pe persoană poate contribui la o atitudine formalizată, uneori detașată, față de elevi sau profesie. Astfel, eficiența reală a sprijinului informațional depinde de modul în care acesta este integrat într-o relație mentor-mentee echilibrată și susținută afectiv.

În concluzie, datele sugerează faptul că sprijinul perceput din partea mentorului are o influență semnificativă asupra experienței profesionale a debutanților și asupra nivelului de burnout resimțit. Sprijinul emoțional contribuie la reducerea stresului, cel profesional consolidează realizarea personală, iar sprijinul informațional poate fi benefic doar dacă este echilibrat cu o abordare empatică. Aceste constatări subliniază importanța formării mentorilor nu doar în domeniul pedagogic, ci și în dezvoltarea competențelor relaționale și emoționale.

Discuții și concluzii

Pe baza rezultatelor obținute, se conturează concluzii aplicative relevante pentru sistemul educațional românesc, în special în ceea ce privește sprijinul necesar cadrelor didactice debutante. Componenta profesională a sprijinului oferit de mentor – care include feedback-ul constructiv, modelarea comportamentală și îndrumarea sistematică – se dovedește a fi un factor esențial în reducerea riscului de burnout în primul an de activitate didactică. Debutanții care beneficiază de acest tip de mentorat au raportat un nivel mai ridicat de realizare profesională și o adaptare mai eficientă la cerințele și provocările profesiei. Aceste constatări subliniază faptul că sprijinul profesional nu este doar un element ajutător, ci un veritabil mecanism de protecție împotriva eșecului profesional timpuriu.

În acest context, se impune instituirea unor programe formale de mentorat în unitățile de învățământ din România, care să ofere o tranziție structurată și sprijinită în cariera didactică. Programele ar trebui să fie ancorate în politici educaționale clare și să fie susținute prin formarea specifică a mentorilor, alocarea de resurse și monitorizarea eficienței intervențiilor. În lipsa unui astfel de cadru instituționalizat, sprijinul acordat debutanților rămâne adesea aleatoriu, dependent de inițiativa individuală, și, implicit, inegal din punct de vedere al impactului.

Totodată, promovarea mentoratului ar trebui să depășească perspectiva exclusiv informațională sau tehnico-pedagogică. Rezultatele cercetării evidențiază importanța mentoratului

ca resursă psiho-emoțională, capabilă să sprijine debutantul în procesul de adaptare emoțională, gestionare a stresului și menținere a motivației profesionale. Un mentor empatic, capabil să creeze o relație de încredere și sprijin afectiv, poate contribui semnificativ la reducerea uzurii emoționale și la consolidarea sentimentului de apartenență la comunitatea școlară. În acest sens, promovarea mentoratului integrativ – care combină suportul profesional, emoțional și informațional – poate constitui o strategie eficientă de creștere a retenției în sistemul educațional și de îmbunătățire a satisfacției profesionale în rândul cadrelor tinere.

Cu toate acestea, studiul de față prezintă câteva limitări care trebuie luate în considerare în interpretarea și generalizarea rezultatelor. În primul rând, cercetarea s-a bazat exclusiv pe metode de auto-raportare, ceea ce implică un grad inherent de subiectivitate și posibilă influență a biasului social. Participanții pot oferi răspunsuri conforme cu așteptările percepute sau pot subestima/supraestima nivelul real de burnout ori sprijin perceput. În al doilea rând, eșantionul utilizat este relativ restrâns și dezechilibrat din perspectiva distribuției între grupurile analizate (număr mai mare de participanți fără mentor), ceea ce limitează validitatea externă a concluziilor și aplicabilitatea lor la nivel național.

Având în vedere aceste limitări, se recomandă extinderea cercetării prin includerea unui eșantion mai larg, reprezentativ pentru diversitatea geografică și instituțională a învățământului românesc. De asemenea, utilizarea unor metode mixte de cercetare – precum interviurile semistructurate, focus grupurile sau observațiile participante – ar putea oferi o perspectivă mai profundă asupra dinamicii relației mentor-mentee și a impactului acesteia asupra sănătății profesionale a debutanților. Astfel de abordări calitative ar permite explorarea unor variabile subtile, dificil de cuantificat prin instrumente standardizate, dar esențiale în înțelegerea complexității procesului de adaptare profesională în primii ani de carieră didactică.

Bibliografie

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54–72. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0012>

- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2020). Supportive work environments and teacher burnout: A study of Dutch secondary school teachers. *Social Psychology of Education*, 23, 453–472. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09543-1>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Dragne, C., & Stoica, A. (2021). Mentoratul didactic în școlile din România: percepții și practici ale debutanților. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(4), 180–197. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/474>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. H. (2020). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102937. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102937>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141–167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70–84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>

- Ilie, S., & Toma, S. (2019). Învățământul românesc și criza vocațională a profesorilor debutanți. *Educația 21*, 17(1), 45–57.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., & Stuckey, D. (2014). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Consortium for Policy Research in Education. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/79
- Institutul de Științe ale Educației. (2019). *Raport privind debutul în cariera didactică în România*. București: ISE.
- Kim, J., & Cho, Y. (2021). The role of perceived support and resilience in burnout among early-career teachers. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 277–289. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09665-2>
- Kim, L. E., Jang, H., & Kim, M. (2020). Teacher burnout and turnover intention in Korea: The mediating role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(2), e8790. <https://doi.org/10.2224/sbp.8790>
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2019). A national study of teacher mentor's conceptions of mentoring and the role of professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 82, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.015>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). Routledge.
- Miclea, M., Moldovan, R., & Cotârlă, V. (2019). Burnout-ul profesional la cadrele didactice: factori de risc și intervenții. *Psihologia Resurselor Umane*, 17(1), 34–45.
- Munteanu, A., & Iovu, M. B. (2020). Profesori în pragul epuizării: burnout-ul în învățământul preuniversitar din România. *Revista de Asistență Socială*, 19(2), 51–66.
- OECD. (2020). *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Păun, E. (2020). Profesionalizarea carierei didactice: provocări și soluții. *Revista Română de Educație Multidimensională*, 12(4), 73–90. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/340>

- Popa, D., & Răduț-Taciu, R. (2021). Teaching during pandemic: Burnout, stress and the online learning challenge in Romania. *Postmodern Openings*, 12(1), 162–178. <https://doi.org/10.18662/po/12.1/255>
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., & Templin, T. J. (2018). Teacher burnout: A review of literature and implications for the educational field. *Journal of Applied Research in Education*, 22(1), 12–29.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43–68). Springer.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35–40. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Characteristics of effective teacher mentoring: A meta-synthesis of international research. *Review of Education*, 9(3), e3290. <https://doi.org/10.1002/rev3.3290>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Vesa, M., & Iovu, M.-B. (2022). Sprijinul social perceput și epuizarea profesională la profesorii debutanți din România. *Revista de Asistență Socială*, 21(1), 93–109.
- Vlăsceanu, M. (2022). Dinamica mentoratului educațional în România: între reglementare și practici reale. *Educația* 21, 20(2), 95–108.

FEAR OF FAILURE

Alexandra-Ioana Filip

Filip.Ni. Alexandra@student.utcluj.ro, Baia Mare, România

Abstract

Fear of failure is understood as a multidimensional psychological construct shaped by the dynamic interplay of emotional, cognitive and personality based influences. Fear of Failure has been described as an phenomenon, expressed through feelings of anxiety, nervousness or worry in anticipation of possible failure. In performance context such as the academic environment, fear of failure manifests through affective responses and cognitive threat appraisals, influencing motivation, academic decision making and risk perception. Fear of failure shows variation depending on one's personal goals, sensitive to risk and gender identity most notably impacting female students who consistently report greater levels of fear. This phenomenon affects not only academic performance but also mental health, contributing to increased anxiety and diminished self-esteem.

Key words :fear of failure ; performance anxiety; self esteem; fear conditioned performance; fear of an uncertain future;

Introducere

În societatea contemporană marcată de competiție, standardele tot mai ridicate și presiuni constante pentru reușită, tineri se confruntă adesea cu provocări complexe legate de performanță. Fie că este vorba despre reușita academică, alegerea unei cariere sau îndeplinirea așteptărilor familiare și sociale, drumul către eșec este rareori lipsit de obstacole. În acest context tot mai mulți tineri se confruntă cu un disconfort psihologic exprimat prin frica de eșec. Prin urmare această cercetare, se concentrează în jurul fricii de eșec în rândul studenților, abordând-o prin prisma mai multor factori cauzali: teama de un viitor incert, teama de abandon emoțional din partea persoanelor importante, teama de-a dezamăgi pe cei apropiați, teama de a trăi rușine sau stânjenală, precum și teama de devalorizare a sinelui.

Fundamentare teoretică

Definirea conceptului

Teama de eșec (FF- Fear of failure) implică o interacțiune complexă între emoție (Henry et al., 2021 după Martin și Maesh, 2023), personalitate (Henry et al., 2021 după Nougnera et al., 2013) și cogniție (Henry et al., 2021 după Conroy, 2001). Istoric, cercetările s-au concentrat separat asupra acestor trei aspecte. Cercetătorii din trecut au descris teama de eșec fie ca un fenomen pur afectiv, constând în sentimente de anxietate, nervozitate sau îngrijorare legate de posibile eșecuri viitoare; fie ca un aspect al personalității, de exemplu, un nivel ridicat de neuroticism care contribuie constant la teama de eșec în toate contextele; fie ca o evaluare cognitivă specifică unui context, în care o situație este percepută ca o amenințare la adresa succesului.

Toate aceste domenii emoțional, cognitiv și de personalitate sunt interconectate și contribuie împreună la cea mai cuprinzătoare explicație a fricii de eșec (Henry et al., 2021 după Henry et al., 2019). Henry et al., 2021 după Cacciotti 2015, a definit frica de eșec ca o „ reacție cognitivă și emoțională temporară față de stimuli de mediu percepuți ca amenințări în contexte de realizare a performanței.”(p.59)

Cu alte cuvinte, frica de eșec se manifestă prin gânduri și emoții generate de anxietate atunci când o persoană crede că nu va reuși să facă față cerințelor dintr-un astfel de context. Nivelul fricii de eșec al unei persoane poate varia în funcție de detaliile specifice ale contextului de realizare a performanței sau de alți factori contextuali (Henry et al., 2021 după Conroy, 2001). De exemplu, dacă doi studenți sunt înscriși la un curs introductiv de biologie, dar au obiective diferite, fiecare va construi un context de realizare diferit, bazat pe propriile așteptări. Dacă studentul A este înscris doar pentru că acest curs îndeplinește o cerință generală de educație, cerințele contextului de realizare ar putea fi relativ scăzute (de exemplu doar să promoveze cursul). Prin urmare, este puțin probabil ca acest student să experimenteze o frică puternică de eșec. În schimb, studentul B, care își dorește să urmeze studii postuniversitare sau o carieră în domeniul medical, va percepe contextul de realizare ca fiind mult mai exigent (de exemplu, orice notă sub A este inacceptabilă). Chiar dacă cei doi studenți ar putea avea diferențe generale în nivelurile lor de teamă de eșec, studentul B va resimți, cel mai probabil, o frică de eșec mai intensă, pentru că percepe miza eșecului ca fiind cea mai mare.

Henry et al ., 2021 după Ceyhan și Tillotson (2020) au descoperit ca studenții din domeniul STEM, de la nivel universitar considerau frica de eșec ca un factor care le influențează motivația de a se implica în cercetare universitară, menționând costul emoțional al implicării. Acest aspect este cu atât mai remarcabil având în vedere entuziasmul față de cursurile bazate pe cercetare și

tendință crescândă către acestea, cursuri care expun mai frecvent studenții la eșecuri științifice (Henry et al., 2021 după Henry Auchincloss et al., 2014; Corwin et al., 2015; Gin et al., 2018).

Într-adevăr, frica de eșec poate deveni mai accentuată pentru studenții implicați în aceste noi nivele de performanță. Cercetările anterioare sugerează, de asemenea, că frica de eșec diferă între studenții STEM care se identifică ca bărbați și cei care se identifică ca femei, cel mai afectat fiind genul feminin. (Henry et al., 2021 după Nelson et al., 2019).

Există dificultăți de cunoaștere a tuturor factorilor care contribuie la dezvoltarea fricii de eșec, și deci e problematic să se măsoare frica de eșec. Chestionarul PFAI (Performance Failure Appraisal Inventory) se afresează câtorva factori ai fricii de eșec. (Conroy, 2012) Chestionarul analizează cinci tipuri de cauze ale fricii de eșec: teama de un viitor incert, teama de abandon emoțional din partea celor importanți, teama de-a-i dezamăgi pe cei apropiați, teama de a trăi rușine și/ sau stânjeneală, precum și teama de devalorizare a sinelui.

A. Teama de un viitor incert . Oamenii se tem adesea de un viitor, mai ales pentru că părinții pun constant presiune pe acest subiect „ trebuie să ai note bune ca să intri la o universitate de prestigiu ”, „ o să-ți întâlnești viitorul soț”, „ trebuie să devii doctor.” Însă temerile merg dincolo de atât, teama de a nu-și îndeplini visurile și speranțele, teama de viața lor în ansamblu și de ceea ce le rezolvă viitorul. Dorința de a fi la înălțimea așteptărilor pe care familia le are asupra lor, dar se tem că nu vor reuși. Frica de a nu rămâne singuri, fără o familie, frica de a nu ajunge niciodată la profesia la care visează. (Sunkarapalli & Agarwal, 2017).

B. Teama de abandon emoțional din partea celor importanți. Aceasta este asociată cu ideea că, în urma unui eșec, aceste persoane vor dezaproba acțiunile lor și își vor pierde afecțiunea. Se consideră că frica de eșec are la baza relații defectuoase între părinte și copil : mamele care își pedepseau copiii pentru eșec, dar răspundeau neutru la succes, au un nivel ridicat de frică de eșec. (Sunkarapalli & Agarwal, 2017 după Teevan, 1983).

C. Teama de-a-i dezamăgi pe cei apropiați. Frica de eșec gravitează în jurul temerilor de pedeapsă, de judecată, de impact negativă asupra carierei, statutului și reputației, dar și de a pierde sau dezamăgi oamenii valoroși din viața noastră. Așteptările ridicate și criticile (sau evaluarea negativă) ale părinților față de realizările copilului au fost asociate cu dezvoltarea fricii de eșec la copii (Sagar & Stoeber, 2009 după Schmalt, 1982; Teevan & McGhee, 1990) și cu sentimente de rușine și vinovăție ale copiilor atunci când nu reușesc să îndeplinească așteptările părinților. (Sagar & Stoeber, 2009 după Lewis, 1992).

D. Teama de a trăi rușine și/ sau stânjeneală. Emoțiile reprezintă aspecte centrale ale vieții oamenilor (atât din punct de vedere interpersonal, cât și intrapersonal) și pot avea un impact pozitiv sau negativ asupra funcționării acestora.(Sagar, Stoeber, 2009 după Lazarus, 1991). Succesul prin

câștig produce o serie de trăiri afective plăcute, de exemplu: mândrie, recunoștință, entuziasm, în timp ce eșecul prin pierdere generează afecte negative intense de exemplu: vinovăție, furie, rușine, anxietate. (Sagar & Stoeber, 2009 după Wilson & Kerr, 1999).

E. Teama de devalorizare a sinelui. Stima de sine este considerată o caracteristică stabilă a personalității și se referă la evaluarea globală a unei persoane asupra propriei valori. (Niels-Kessels et al., 2025 după Rosenberg, 1965). Persoanele cu stimă de sine scăzută raportează reacții afective, cognitive și comportamentale mai negative în fața eșecului sau a criticii, anticipând dezaprobarea și respingerea socială. (Niels-Kessels et al., 2025 după Dunkley et al., 2012), ceea ce poate întări percepțiile de sine negative și gândurile conform cărora viața nu mai merită trăită. (Niels-Kessels et al., 2025 după Sommerfield & Malek, 2019).

Metodologie

3.1 Obiectivele studiului

Studiul prezent își propune ca obiectiv explorare temerii de eșec cu care studenții se confruntă; analiza se realizează din mai multe perspective: al sentimentul de rușine asociat cu nereușita, al devalorizării sinelui în urma unui eșec perceput, al incertitudinii legate de viitor, a temerii de a pierde sprijinul sau interesul celor apropiați precum și al fricii de a dezamăgi persoane importante. De asemenea, analiza comparativă a intensității celor cinci dimensiuni analizate poate să furnizeze informații valoroase pentru mai bună înțelegere a fricii de eșec și posibililor direcții de intervenții educaționale.

Metodologia de studiu s-a bazat pe utilizarea chestionarului „Performance Failure Appraisal Inventory” elabort de Conroy 2012. El conține 25 de afirmații, pentru fiecare dintre ele participanți au fost rugați să-și exprime gradul de acord astfel: -2 nu cred deloc asta; -1 nu prea cred asta; 0 cred aproximativ 50% din cazuri; 1 adeseori; 2 cred 100% tot timpul. Aceste afirmații se adresează celor cinci dimensiuni ale temerii de eșec: teama de un viitor incert, teama de abandon emoțional din partea celor importanți, teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați, teama de a trăi rușine și/ sau stânjeneală, precum și teama de devalorizare a sinelui. Pentru fiecare dimensiune au fost atribuite între 4 -7 afirmații, spre exemplu pentru teama în privința unui viitor nesigur au fost atribuite următoarele afirmații: „Când eșuez viitorul meu pare incert,; „Când nu reușesc, am impresia că trebuie să-mi modific planurile de viitor”; „Când am un eșec, se clatină viziunea mea asupra viitorului”; „Când dau greș, nu mă îngrijorez că aș devia de la drumul pe care l-am stabilit pentru viitor.” Pentru teama de a pierde interesul celor apropiați au fost atribuite următoarele afirmații: „Atunci când nu reușesc observ că interesul oamenilor față de mine scade”; „Când nu reușesc simt că oamenii nu mai sunt la fel de disponibili să mă sprijine”; „Când nu reușesc, simt că oamenii preferă să mă evite și să mă lase pe cont propriu”; „Când nu am rezultate bune, unii oameni nu-și

mai manifestă interesul față de mine”; „ Când nu îmi ating obiectivele, valoarea mea scade în ochii unor persoane.” Afirmațiile: „ Eșecul mă face să mă consider mai puțin valoros decât în momentele în care am succes”; „Când nu am succes mă demoralizez rapid”; „Când dau greș mă simt rușinat dacă sunt oameni care mă privesc”; „ Când nu reușesc am impresia că toți sunt la curent cu eșecul meu”; „Când dau greș simt că cei care au avut îndoieli în legătură cu mine se simt confirmații în părerea lor”; „Atunci când dau greș, mă preocupă ce părere a ceilalți despre mine”; „Când nu reușesc, mă tem că ceilalți ar putea considera că nu depun suficiente eforturi”, sunt atribuite pentru teama de rușine asociată cu nereușita. Pentru teama de devalorizare a sinelui au fost atribuite afirmațiile: „Când nu îmi ies lucrurile, e deseori din cauză că nu sunt suficient de capabil”; „Când nu îmi ies lucrurile tind să pun asta pe seama lipsei mele de talent”; „Când nu reușesc mă îngrijorez că poate nu sunt suficient de talentat”; „Eșecul mă face să mă consider mai puțin valoros decât în momentele în care am succes.” Pentru teama de supăra persoane importante au fost alocate următoarele afirmații: „ Atunci când nu reușesc îi tulbur pe cei apropiați mie”; „În momentele de eșec mă aștept să fiu judecat de persoanele semnificative din viața mea”; „ Când nu reușesc, simt că am pierdut sprijinul și interesul celor care contează pentru mine”; „Atunci când dau greș, persoanele importante din viața mea nu sunt mulțumite.”

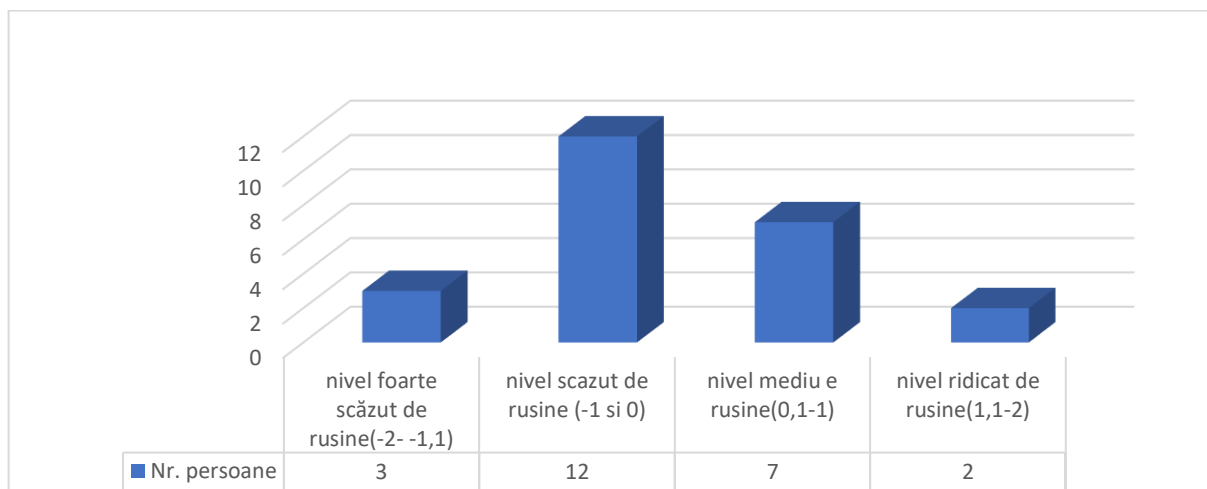
Am calculat mediile grupului pentru fiecare subscală analizată. Scorurile obținute de studenți au fost grupate în 4 niveluri distincte: nivel foarte scăzut (punctaje cuprinse între intervalul -2- - 1,1), nivel scăzut (punctaje cuprinse între -1-0), nivel mediu (punctaje cuprinse între intervalul (0,1-1), nivel ridicat (punctaje cuprinse între 1,1- 2).

3.3 Lotul de studiu. Chestionarul a fost aplicat în format electronic, pe platforma Google Forms unui eșantion format din 24 studenți cu vârsta cuprinsă între 18-40 de ani. Dintre aceste 24 de studenți 10 provin din mediul urban , iar 14 din mediul rural. Studenții sunt înscriși la diferite programe de studii universitare, aparținând mai multor facultăți, precum: 20 de studenți de la Facultatea de Litere, anul I; 3 studenți de la Facultatea de Științe, Anul II; o studentă de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Anul I; și o studentă de la Facultatea de Arhitectură și Urbanism, Anul I.

Rezultate

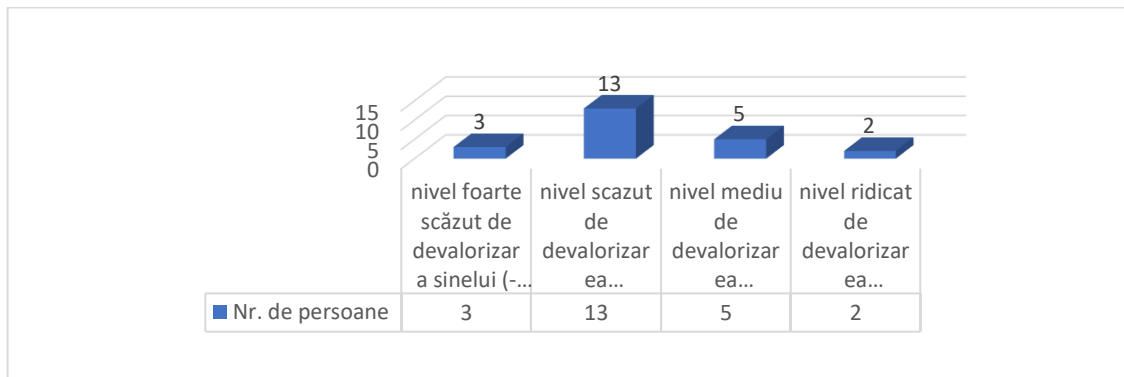
Pentru a înțelege mai bine modul în care teama de eșec este resimțită de studenții participante la acest studiu, am analizat răspunsurile obținute în urma aplicării chestionarului. Rezultatele sunt prezentate în graficele de mai jos și reflectă modul în care teama de eșec se manifestă și este percepută de către studenții respective.

Figură 1. Evaluarea „gradului de rușine” ca dimensiune pentru teama de eșec.



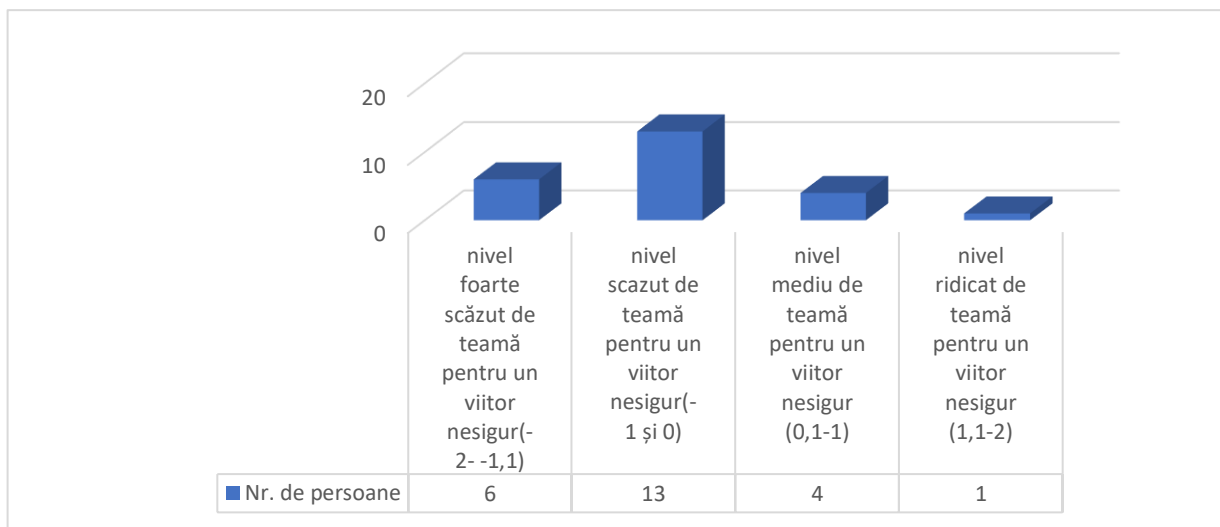
Acest grafic prezintă distribuția studenților în funcție de nivelul de rușine pe care îl asociază cu teama de eșec. Cea mai mare pondere a participanților (12 din 24), adică 50% se încadrează în categoria nivelului scăzut de rușine (cu punctaje cuprinse între -1 și 0), ceea ce înseamnă că studenții nu percep eșecul ca pe un capăt de drum, ci mai degrabă ca pe o șansă de a învăța din greșeli. Un număr foarte mic de participanți (doar 2 persoane) raportează un nivel ridicat de rușine (cu punctaje cuprinse între 1,1 -2), acestea indică faptul că rușinea intensă de eșec este mai puțin răspândită în acest eșantion. Nivelul foarte scăzut de rușine (cu punctaje cuprinse între -2--1,1) include doar 3 persoane, acestea par să perceapă eșecul ca pe o oportunitate de învățare, nu se definesc prin rezultatele lor, ci prin efort și învățare continuă.

Figură 2. Evaluarea nivelului de „devalorizare a sinelui în urma unui eșec perceput” ca dimensiune pentru teama de eșec.



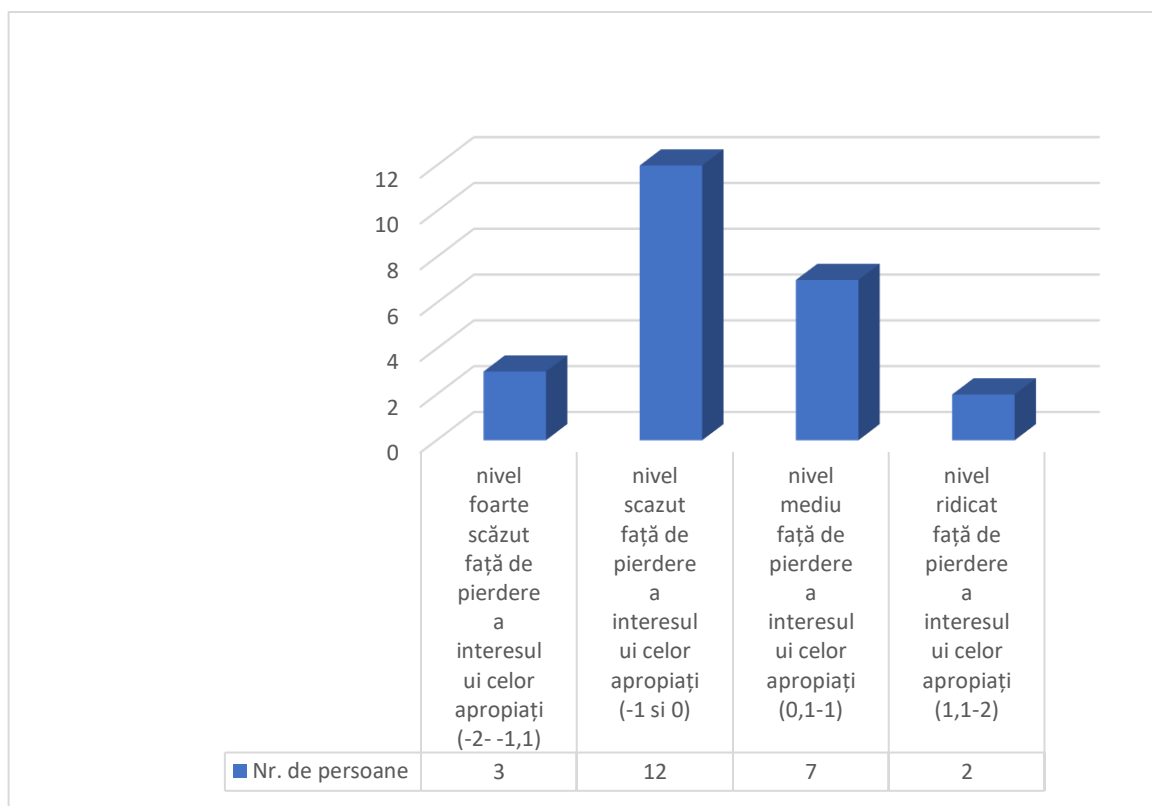
Cel mai frecvent răspuns al graficului, reprezentând 13 persoane, indică faptul că un nivel scăzut de devalorizare a sinelui (cu punctaje cuprinse între -1 și 0) este cel mai frecvent răspuns, acest lucru sugerează că, în rândul grupului de studenți marea majoritate tind să nu experimenteze niveluri ridicate de devalorizare a sinelui, atunci când se ia în considerare relația acestuia cu teama de eșec. În contrast, doar 2 persoane au raportat un nivel ridicat de devalorizare a sinelui (cu punctaje cuprinse între 1,1 -2), ceea ce înseamnă că pentru ei teama de a nu reuși ar putea fi asociată cu sentimente negative despre propria valoare.

Figură 3. Evaluarea nivelului „viitorului nesigur” ca dimensiune pentru teama de eșec.



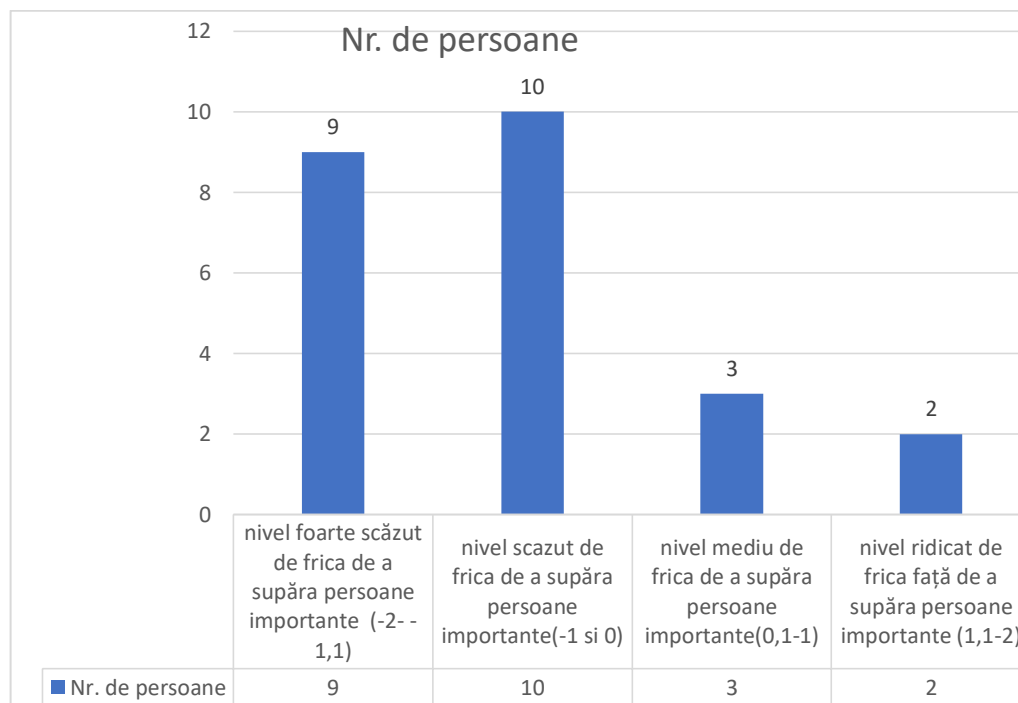
Acest grafic prezintă rezultatele despre modul în care viitorul nesigur este perceput ca o dimensiune a fricii de eșec. Majoritatea lotului, 13 studenți care reprezintă mai bine de jumătate din numărul de persoane raportează un nivel scăzut (cu punctaje cuprinse între -1 și 0) în ceea ce privește teama de eșec din perspectiva unui viitor nesigur. Această majoritate sugerează faptul că percepția unui viitor incert nu este un factor major care să contribuie la teama lor de eșec. Doar o studentă din întregul eșantion indică un nivel ridicat (cu punctaje cuprinse între 1,1-2), ceea ce sugerează faptul că aceasta ar putea avea standardele extrem de înalte și o teamă intensă de a nu le atinge.

Figură 4. Evaluarea nivelului „pierderii interesului celor apropiați” ca dimensiune pentru teama de eșec.



În ceea ce privește evaluarea temerii de eșec din perspectiva pierderii interesului celor apropiați, o proporție de 11 din 24 de studenți se încadrează în categoria nivelului scăzut de teamă (cu punctaje cuprinse între -1 și 0) privind pierderea interesului celor apropiați. Aceasta este categoria predominantă, menționând faptul că pentru aproape jumătate dintre studenți, teama de eșec este asociată cu un nivel gestionabil în ceea ce privește teama de a pierde interesul celor din jur. Un număr de 7 studenți se află la un nivel mediu (cu punctaje între 0,1-1) al acestei temerii, indicând că pentru unii, este o preocupare prezentă, dar nu copleșitoare.

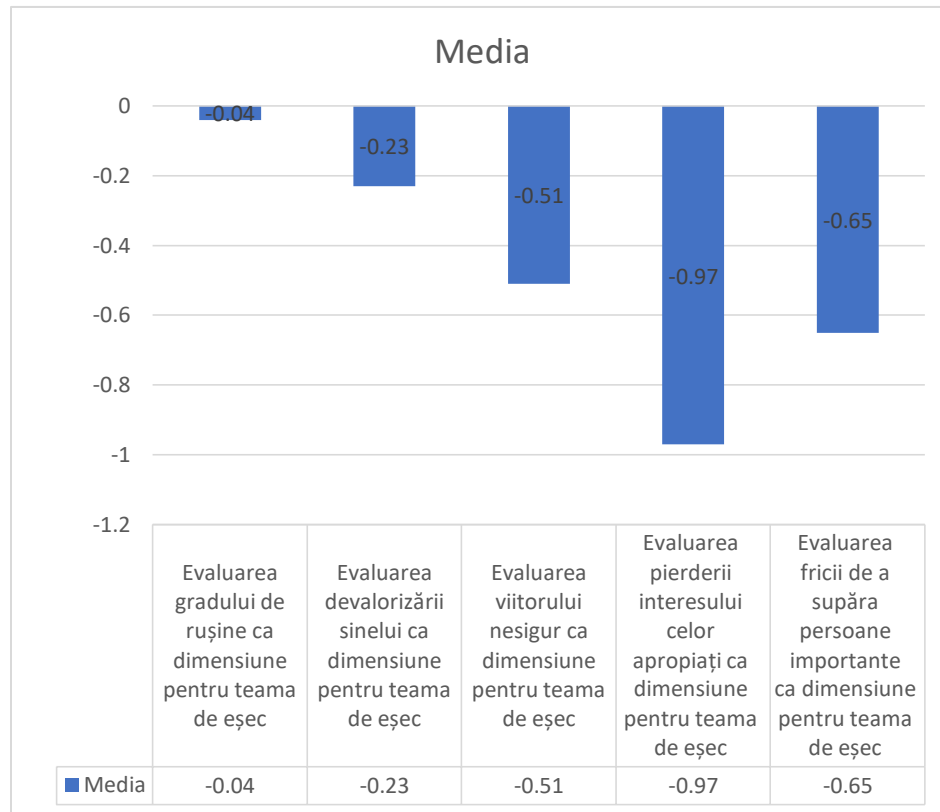
Figură 5. Evaluarea nivelului „fricii de a supăra persoane importante” ca dimensiune pentru teama de eșec.



Acest grafic ilustrează nivelurile de frică resimțite de studenți în raport cu posibilitatea de a supăra persoane importante din viața lor. Majoritatea studenților (19 din 24) au un nivel scăzut

sau foarte scăzut de frică de a supăra persoane importante (cu punctaje cuprinse între -2- -1,1). Acest lucru indică faptul că pentru majoritatea studentelor frica de eșec nu este influențată de teama de a-i dezamăgi pe cei importanți din viața lor.

Figură 6. Media celor 5 dimensiuni ale temerii de eșec.



În această diagramă este reprezentată media pentru fiecare dintre cele 5 dimensiuni ale temerii de eșec care oferă o imagine clară asupra dimensiunilor care influențează cel mai puternic teama de eșec în rândul studentelor. Analiza mediilor indică faptul că cea mai mare valoare a fost înregistrată pentru gradul de rușine (-0,04) sugerând că această dimensiune are cel mai redus impact în ceea ce privește teama de eșec. Cea mai mică valoare a fost înregistrată pentru pierderea interesului celor apropiați (-0,97) indicând că această temere este resimțită cu mare intensitate de

către studenți, acestea se tem cel mai mult că eșecul le va afecta relațiile personale. Toate valorile obținute sunt de fapt valori scăzute al fricilor (între -1 și 0), deci mare parte, a subiecților din lotul analizat nu se confruntă cu aceste frici, deci nu sunt vulnerabiliți pentru teama de eșec.

Discuții și concluzii

Această analiză detaliată a datelor în ceea ce privește teama de eșec ilustrează un impact scăzut al eșecului pentru majoritatea studenților. Scorul de 0,7 pentru frica generală de eșec indică faptul că această teamă se află la un nivel mediu în rândul studenților. Chiar și în fața fricii de eșec, studenții par că își păstrează încrederea în propriile abilități dezvoltate și în capacitatea lor de a depăși obstacolele. Aceasta arată că deși studenții știu că pot greși, nu își pierd dorința de a învăța și de a merge mai departe.

Bibliografie

- Conroy, D. E. (2012). The Performance Failure Appraisal Inventory. *User's Manual*. Preluat de pe http://www.davideconroy.weebly.com/uploads/3/0/4/0/304067/2003_pfai_users_manual.pdf
- Henry, M. A., Shorter, S., Charkoudian, L. K., Heemstra, J. M., Lee, B., & Corwin, L. A. (2021). Quantifying fear of failure in STEM: Modifying and evaluating the Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI) for use with STEM undergraduates. *International Journal of STEM Education*, 8, 1-28. Preluat de pe <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00300-4>
- Niels-Kessels, H., Stikkelbroek, Y. A., Vermulst, A. A., van Bentum, J., Driessen, E. M., Spijker, J., . . . & Creemers, D. H. (2025). Perfectionism and suicidal ideation in outpatient depressed adults: the moderating role of self-esteem, loneliness and rumination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 43(1), 10.
- Sagar, S. S., & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of sport and exercise psychology*, 31(5), 602-627. doi:<https://doi.org/10.1123/jsep.31.5.602>
- Sunkarapalli, G. A., & Agarwal, T. (2017). Fear of failure and perfectionism in young adults. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 92-106. doi:10.25215/0403.131

DIMENSIONS OF PERFECTIONISM-A STUDY APPLIED TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Timeea-Melisa-Miriam Gherman

Gherman.Li.Timeea@student.utcluj.ro, Baia Mare, România

Abstract

Perfectionism is a personality trait that refers to a high level of standards an individual sets for himself, often reflecting an ideal conception that remains, in most cases, inherently unattainable. The level of perfectionism among children has started to increase considerably in recent years, a phenomenon which suggests the presence of specific underlying factors contributing to this upward trend. The factors outlined by Flett and Hewitt (2015) define the subtle contours of the three dimensions of perfectionism: self-oriented perfectionism, other-oriented perfectionism, and socially prescribed perfectionism, these being customized by 7 influential factors in their determination. The study's results indicate that the highest proportion of children in early schooling show medium to high levels for the three analyzed dimensions of perfectionism, across the seven involved factors. 45% of the population exhibits a high level of perfectionism, while 53% of the population shows a medium to high level of perfectionism.

Key words: perfectionism; self-oriented; other oriented; socially prescribed; dimensions of perfectionism;

Introducere

În contextul educației contemporane este just faptul că randamentul sau succesul școlar al elevilor nu depinde în mod particular doar de achizițiile cognitive pe care aceștia și le însușesc, ci și de factorii emoționali și atitudinali care adesea se manifestă voluntar, alteori involuntar având influență asupra sferei motivaționale în procesul de învățare a fiecărui individ în parte. Perfecționismul este una dintre atitudinile cu o influență semnificativă asupra performanțelor intelectuale. Referitor la acest aspect, în cele ce urmează, vom analiza factorii care stau la baza acestor sfere analizând nivelul de perfecționism al elevilor și ce anume îl influențează cu preponderență în contextul actual. Perfecționismul poate fi înfățișat în diverse forme: de la dorința de a obține rezultate bune până la teama de a greși sau autocritică severă. Înțelegerea acestui

mecanism din perspectivă pedagogică permite delimitarea clară a caracterul formativ sau distructiv asupra progresului elevului. Prezenta cercetare propune o analiză teoretică și aplicativă din punct de vedere cantitativ și calitativ a fenomenului de perfecționism al elevilor din ciclul primar în vederea conștientizării caracterul adaptativ sau dezadaptativ al fenomenului.

Fundamentare teoretică

Delimitarea și definirea conceptului

Perfecționismul este o topică psihologiei personalității, aceasta din urmă fiind o însumare a componentelor: cognitivă, emoțională, comportamentală și temperamentală. Așadar, perfecționismul pare a fi un rezultat dinamic, observabil și măsurabil al stărilor interne pe care le trăim fiecare dintre noi manifestându-se într-o manieră dezechilibrată adesea, fiind strâns legat de sănătatea mentală a individului. Asupra acestui subiect ne vom axa în cele ce urmează.

Iată câteva abordări în definirea conceptului de perfecționism:

- Burns (1980, p. 34-52) definea persoanele perfecționiste „ale căror standarde sunt ridicate peste nivelul de atingere sau rezonanță” sau „care se străduiesc compulsiv și neîncetat spre obiective imposibile și care își măsoară propria valoare în întregime în termeni de productivitate și realizare.”.
- Flett, Hewitt și Dyck (1989) au identificat perfecționismul ca un stil nevrotic omniprezent.
- Frost, Marten, Lahart și Rosenblate (1990, p. 449-468) au definit perfecționismul ca „stabilirea unor standarde excesiv de înalte de auto-exprimare, însoțite de o autoevaluare excesiv de critică”.
- Hewitt și Flett (1991) consideră că perfecționismul se datorează în principal manipulării cognitive improprie a sinelui ideal.
- O abordarea clinică ar suna astfel: supradependența autoevaluării hotărâtă a standardelor personale exigente, autoimpuse, în ciuda consecințelor adverse.

Astfel, perfecționismul este o proiecție ideală a rezultatului unei acțiuni care, în mod evident, nu poate să aibă loc și nici nu corespunde posibilităților reale ale individului. Un perfecționist ar suna ceva de felul acesta: „Trebuie să fac asta așa neapărat.” sau „Trebuie să ajung la acest rezultat indiferent de situație, altfel nu este bine făcut!”.

Acest concept este unul abstract, dar unul pe care ni-l dorim atât de mult să fie realizabil. Cu toate acestea, nu înseamnă că dacă avem așteptări ridicate de la propria persoană sau ne stabilim anumite țeluri înalte suntem mult prea perfecționiste și trăim într-un cerc vicios. Stabilirea standardelor atunci când ne angajăm în a numite sarcini facilitează calitatea produsului final, însă

perfecționismul intervine atunci când ne evaluăm propria persoană cu nivelul de reușită pe care l-am stabilit conform idealului imposibil de atins, iar când atingerea scopului eșuează, implicit persoana trage concluzia că nu face nimic relevant sau calitativ.

Dimensiuni ale perfecționismului

Perfecționismul este un concept multidimensional cu numeroase componente și aspecte, de-a lungul timpului identificându-se o serie de tipuri sau dimensiuni ale acestui concept (Flett & Hewitt, 2002).

Conform lui Flett și Hewitt (2002), există trei dimensiuni ale perfecționismului: perfecționismul orientat spre sine, perfecționismul orientat spre ceilalți și perfecționismul orientat social. Să le luăm pe rând:

-Perfecționismul orientat spre sine - desemnează acea tendință de a-ți ridica tu însuși standardele personale într-un mod nerealist și imposibil de atins vreodată. Până aici, pare să coincidă foarte mult cu descrierea generală a conceptului despre care discutăm. Aceste standarde sunt adesea influențate de autocritică și de imposibilitatea de a-ți accepta propriile greșeli.

-Perfecționismul orientat spre ceilalți - pune în valoare ideea conform căreia celelalte persoane din jur reușesc să atingă acele standarde înalte pe care tu ți le-ai impus. Persoanele orientate spre ceilalți sunt adesea cele care sunt incapabile să realizeze o sarcină de teama de a ajunge dezamăgiți datorită unui rezultat care nu este perfect.

-Perfecționismul prescris social - pune în evidență tendința de a crede, de a fi convins că ceilalți din jur au așteptări mult prea înalte ca tu să le poți atinge. Persoanele orientate astfel cred că aprobarea celorlalți va conduce la atingerea standardelor. Diferența în acest caz este că standardele sunt impuse de către indivizii regăsiți în colectivul social de care aparține o persoană. Acesta conduce la sentimente de teamă, depresie, anxietate. (Antony & Swinson, 2009). În această dimensiune apare acest termen de „locus of control extern”. Locus of control reprezintă maniera în care persoana stabilește locul de control al evenimentelor care se întâmplă în propria viață și cine le antrenează: intern sau extern. Locus of control extern își are originea în asumția că o problemă este o consecință a situației în care se găsește individul. Spre deosebire de acesta, persoanele cu un locus of control intern inclină să creadă că ceea ce se întâmplă derivă din propriile eforturi manifestate.

Se distinge astfel o diferență între cele trei tipuri de perfecționism: Cel orientat spre sine stabilește un locus of control intern pe când celelalte două unul extern. Vorbind despre alte diferențe:

Perfecționismul orientat social este asociat cu o formă negativă de perfecționism, dar pozitivă în ceea ce privește corelațiile cu efectele negative și cu diverși identificatori precum anxietatea, depresia, suicidul. În comparație perfecționismul orientat spre social, perfecționismul orientat spre sine, e mai mult ambivalent, a atras după sine atât tendințe dezadaptative, cât și corelații psihologice pozitive în ceea ce privește atingerea țelurilor și reușitele academice.

Conform modelului Big Five, trăsăturile de personalitate se disting în 5 mari dimensiuni: nevrotism, extroversiune, deschidere, agreabilitate și conștiinciozitate. Astfel, numeroase studii au arătat că perfecționismul prescris social, dar și cel orientat spre sine sunt legate de aceste trăsături de personalitate, cu preponderență de conștiinciozitate și nevrotism. Studiile au constatat că conștiinciozitatea prezintă corelații pozitive semnificative cu perfecționismul orientat spre sine, iar nevrotismul prezintă corelații pozitive semnificative cu perfecționismul prescris social (Stoeber & Otto, 2009).

Conștiinciozitatea surprinde diferențele individuale în ceea ce privește modul, dar mai ales gradul de organizare, perseverența și motivația în vederea atingerii unui scop. Persoanele cu un nivel ridicat de conștiinciozitate sunt adesea sigure pe ele și ambițioase. La polul opus, nevrotismul, surprinde diferențele în ceea ce privește inadaptarea, stresul și ideile nerealiste. Persoanele cu nivel ridicat de nevrotism sunt adesea tensionate, instabile, nesigure. De aici reiese și faptul că perfecționismul orientat spre sine prezintă conotații pozitive.

O altă tipologie legată de perfecționism distinge între perfecționismul adaptativ și cel dezadaptativ:

-Perfecționism adaptativ - conform Egan, Wade, Shafran și Antony (2014), perfecționismul adaptativ, cunoscut și sub denumirea de perfecționism sănătos sau pozitiv, se caracterizează prin stabilirea unor standarde ridicate, a fi organizat și urmărirea atingerii excelenței fără a resimți o suferință semnificativă. Această tipologie de indivizi sunt capabili să-și atingă scopurile și țelurile cu un o atitudine pozitivă și folosind greșelile ca o oportunitate pentru a se dezvolta.

– Perfecționismul dezadaptativ

Pe de altă parte, perfecționismul dezadaptativ, este asociat standardelor nerealiste, imposibile de atins de către individ, teamă de eșec și autocriticii. Acesta duce la o suferință psihologică acută, nemulțumire cronică indiferent de calitatea sarcinii realizate, iar acestea duc la anxietate, depresie și burnout (Rajapakse, 2024).

Pornind de la cele enunțate anterior, se pot distinge următoarele sfere ale perfecționismului:

– Eforturile perfecționiste

Dimensiunea eforturilor perfecționiste pune în vedere standardele personale perfecționiste și un efort orientat spre perfecțiune, care în mod pozitiv duce la conștiinciozitate, afect pozitiv, adaptabilitate și bunăstare subiectivă.

– Preocupările perfecționiste

Spre deosebire de primele, preocupările perfecționiste surprind preocuparea față de greșeli, preocuparea de a evalua acțiunile și performanțele cuiva și sentimentele de discrepanță dintre așteptările și performanța unei persoane. Această dimensiune este asociată cu rezultatele negative, coping dezadaptativ, nevrotism, precum și tulburări psihologice. (Stoeber & Childs, 2011)

Sumarizând și concluzionând cele spuse anterior, perfecționismul este un concept multidimensional care poate fi abordat din diferite perspective toate surprinzând aceeași esență și punând în balanță pe de o parte beneficiile și modalitatea sănătoasă de raportare la concept, iar pe de altă parte opusul.

Metodologie

Studiul își propune să analizeze: incidența perfecționismului regăsit în contextul miciei școlarității, maniera și formele în care acest fenomen se manifestă, factorii care contribuie la stabilirea nivelului de perfecționism. Premisa de pornire a studiului este aceea că perfecționismul este prezent în rândul populației școlare mici, cu o distribuție ce urmează curba lui Gauss - o pondere redusă a lotului de studiu înregistrează valori foarte scăzute ale perfecționismului, simetric cu ponderea celor care au valori foarte ridicate, cea mai mare parte a lotului având valori medii de perfecționism.

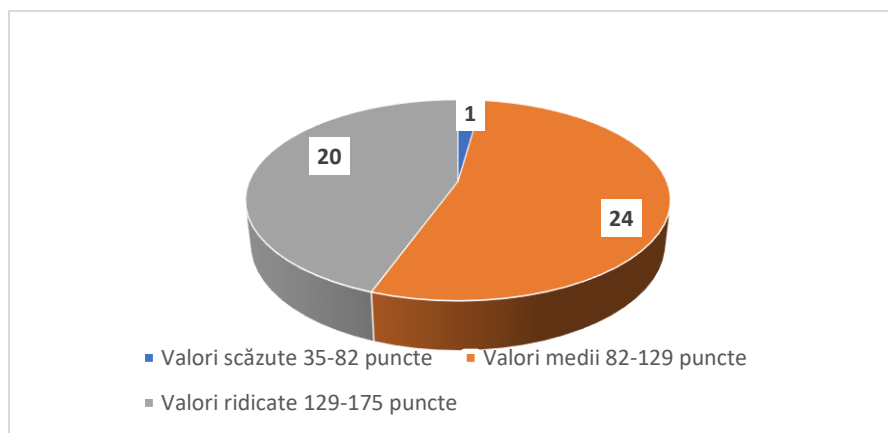
Astfel, au fost solicitați 45 de respondenți, elevi a două clase distincte din mediul urban, mai precis, din orașul Târgu Lăpuș, județul Maramureș, România din cadrul Liceului Tehnologic „Grigore C. Moisil” cu vârste cuprinde între 10 și 11 ani, aferente claselor a III-a, elevii fiind în număr de 24 de fete și 21 de băieți. Elevilor li s-a atribuit un chestionar în format fizic, personalizat corespunzător clasei a III-a, după modelul lui Hewitt (2015), tradus în limba română. Chestionarul cuprinde 35 de itemi, distribuiți pe o scară cu răspunsuri de la 1 la 5, aferenți a 7 scale care reprezintă cei 7 factori corespondenți fiecărei dimensiuni ale perfecționismului: standarde personale, standarde personale auto-impuse, gradul de organizare, expectanțe parentale, critici parentale, focusare pe greșeli, preocupări cu privire la fapte. Primii trei factori sunt asociați perfecționismului orientați spre sine, următorii doi celui orientat spre ceilalți, iar ultimii doi afiliați perfecționismului prescris social. Standardele personale se referă la așteptările sau țințele pe care individul și le impune în raport cu dorințele personale și în absența presiunilor externe. Standardele persoanele auto-impuse relevă dorința de împlinire a expectanțelor impuse de către individul însuși, dar care sunt influențate de către mediul sau contextul social în care

acesta se află, asociate unor presiuni externe și dorința de a fi superior, adesea având această viziune că el se află deasupra celorlalți. Gradul de organizare desemnează dorința puternică de a fi realmente organizat, ordonat. În acest caz, o persoană organizată își aranjează lucrurile într-o anumită ordine, după un anumit criteriu logic și facil de înțeles de către cei din jur. Expectanțele parentale reprezintă așteptările, cele mai adesea ridicate, din partea părinților pe care aceștia le au de la copiii lor în cadrul performanțelor școlare (în cazul acestui studiu). Criticile parentale, sugerează acele observații constructive, sfaturi, îndrumări, lecții de viață pe care părinții le oferă copiilor sau, în cazul nostru, oferirea unui feedback în urma unor acțiuni săvârșite pentru a evolua și îmbunătăți parcursul viitor. Focusarea pe greșeli este un actor negativ care oferă individului o viziune eronată asupra progresului său. Acesta nu va aprecia eforturile depuse de către sine și va vedea totul drept un eșec total, axându-se doar pe aspectele negative ale demersului său. Preocupările cu privire la fapte circumscrisu acele temeri pe care individul le resimte în momentul în care se apucă de rezolvarea unei sarcini, simțind că ceea ce el a realizat nu este suficient și nu satisface dorințele celor din jur.

Rezultate

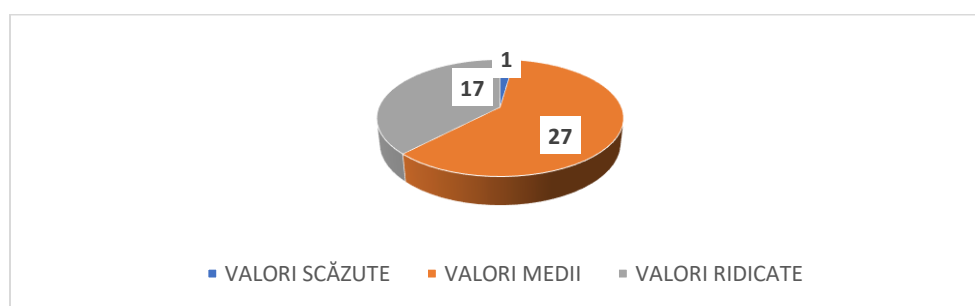
În urma realizării bazei de date în platforma Excel cu rezultatele fiecărui individ în parte, am început analizarea nivelului de perfecționism, astfel am atașat mai jos rezultatele, aplicând pentru fiecare diagramă același demers:

Figura 1. Grafic de distribuție a nivelului general de perfecționism din cadrul lotului de studiu



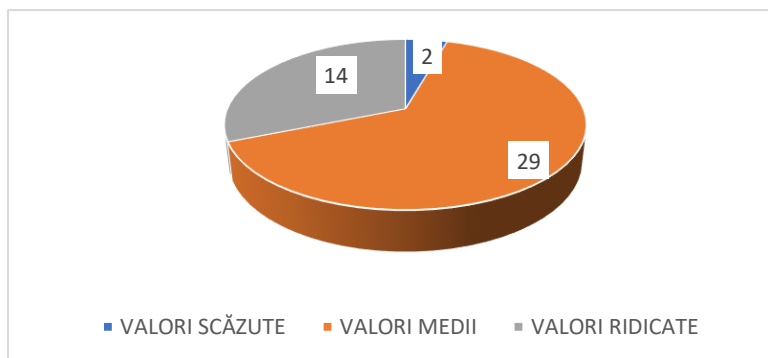
Rezultatele acestui grafic reflectă faptul că 53% din populația lotului de studiu prezintă valori medii spre ridicate de perfecționism, iar 45% un nivel ridicat de perfecționism. Acest lucru sugerează faptul că aproape jumătate dintre respondenți manifestă un nivel ridicat de perfecționism, fiind asociat perfecționismului dezadaptativ, dezechilibrat care atrage după sine grave consecințe asupra personalității și învățării. În cele ce urmează vom investiga fiecare factor în parte pentru a identifica ce a influențat mai mult creșterea nivelului.

Figura 2. Grafic de distribuție a nivelului de perfecționism din perspectiva standardelor personale din cadrul lotului de studiu



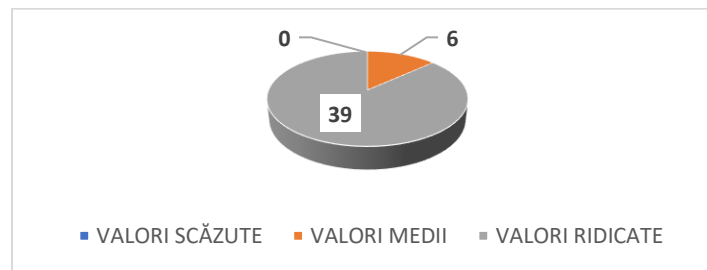
Pentru prima dimensiunea a perfecționismului, cea a perfecționismului orientat spre sine, standardele personale impuse de către elevi asupra propriei persoane reflectă faptul că valorile care predomină sunt cele medii, pe când 38% din colectivul analizat se află în cauza valorilor ridicate, dezadaptative, iar o singură persoană nu se regăsește în acest caz.

Figura 3. Grafic de distribuție a nivelului de perfecționism din perspectiva standardelor personale pure din cadrul lotului de studiu



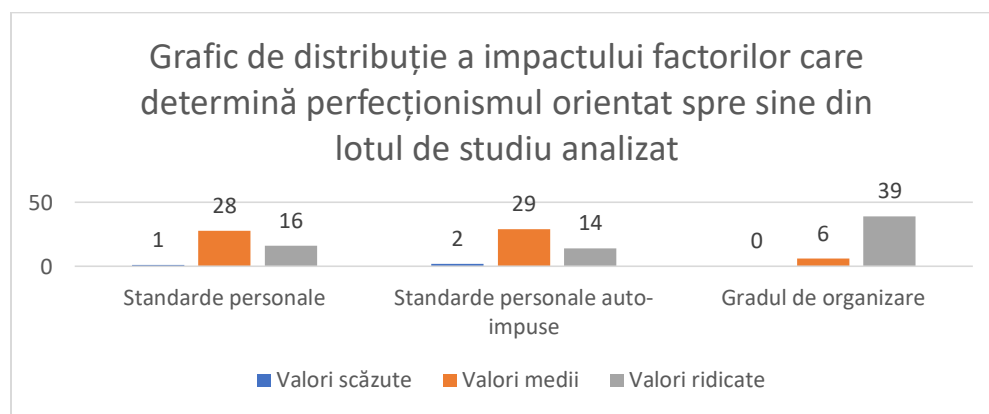
Standardele personale auto-impuse par să domine aproximativ în aceeași proporție ca și în cadrul standardelor personale, dar cu mici excepții, 2 dintre elevi au valori scăzute de perfecționism, în timp ce 29, mai mult de jumătate au valori medii, acest lucru indicând faptul că în plan cognitiv elevul tind să creadă că este superior celorlalți adoptând astfel un spirit competitiv care pe termen lung atrage după sine presiune și anxietate.

Figura 4. Grafic de studiu a nivelului de perfecționism din perspectiva gradului de organizare din cadrul lotului de studiu



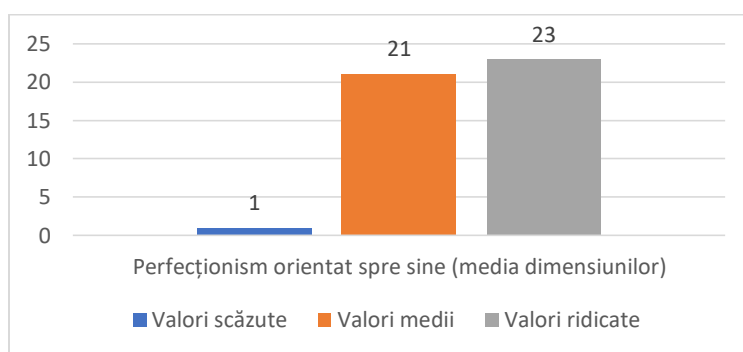
Spre deosebire de ceilalți factori ai dimensiunii perfecționismului orientat spre sine, pentru elevi pare să conteze cu preponderență nivelul și modul de organizare la clasă și în cadrul rutinelor zilnice. Astfel mai mult de jumătate din lotul de studiu analizat, respectiv 39 de subiecți, prezintă un nivel ridicat de perfecționism din perspectiva gradului de organizare.

Figura 5. Grafic de distribuție a impactului factorilor care determină perfecționismul orientat spre sine din cadrul lotului de studiu



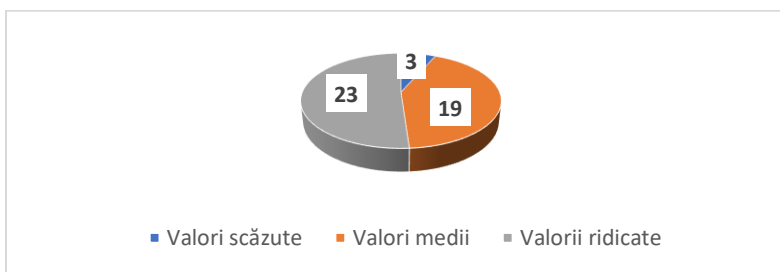
Punând sub analiză graficul comparativ al celor trei factori ai perfecționismului orientat spre sine se observă faptul că standardele personale și standardele personale auto-impuse par să se afle aproape în caz de consonanță perfectă în cadrul determinării creșterii perfecționismului, pe când gradul de organizare ocupă locul 1 în determinarea adoptării de către elevi a unui perfecționism orientat spre propria persoană. Acest lucru poate deveni unul benefic, dar în aceeași măsură dezadaptativ.

Figura 6. Grafic de distribuție a gradului general de perfecționism orientat spre sine din cadrul lotului de studiu



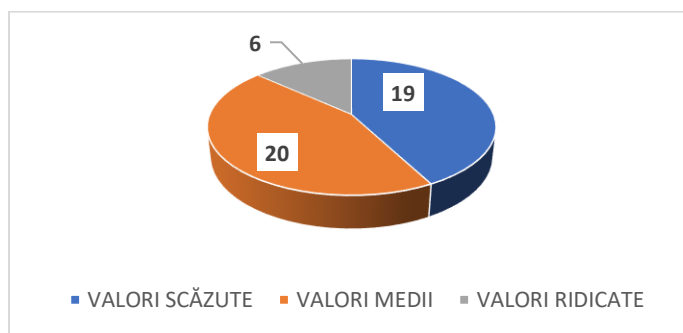
În cadrul lotului de studiu analizat, se pare că un efectiv de 23 de elevi, respectiv aproximativ 51% din cadrul lotului de studiu manifestă un valori ridicate ale perfecționism orientat spre sine, valorificând cu precădere importanța gradului de organizare în activități. Totuși, din punct de vedere educațional, o focusare excesivă asupra gradului de organizare și omiterea celorlalte aspecte importante poate să atragă după sine, stres, anxietate și alte efecte negative asupra personalității care prezintă conotații și influențe implicit asupra performanțelor școlare.

Figura 7. Grafic de distribuție a nivelului de perfecționism din perspectiva expectanțelor parentale din cadrul lotului de studiu



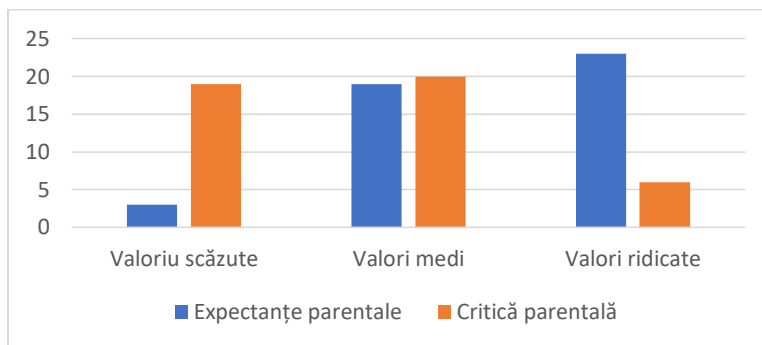
În cadrul graficului 7 este ilustrat faptul că aproximativ jumătate din cadrul lotului de studiu sunt vulnerabili în ceea ce prezintă manifestarea perfecționismului, pe când doar 3 indivizi se află în cazul opus, semnificând expectanțe parentale reduse. Astfel, expectanțele *parentale* par să crească foarte mult comparativ cu ceilalți factori care au fost și vor urma să fie analizați, ceea ce aduce presiune asupra copiilor.

Figura 8. Grafic de distribuție a nivelului de perfecționism din perspectiva criticilor parentale din cadrul lotului de studiu



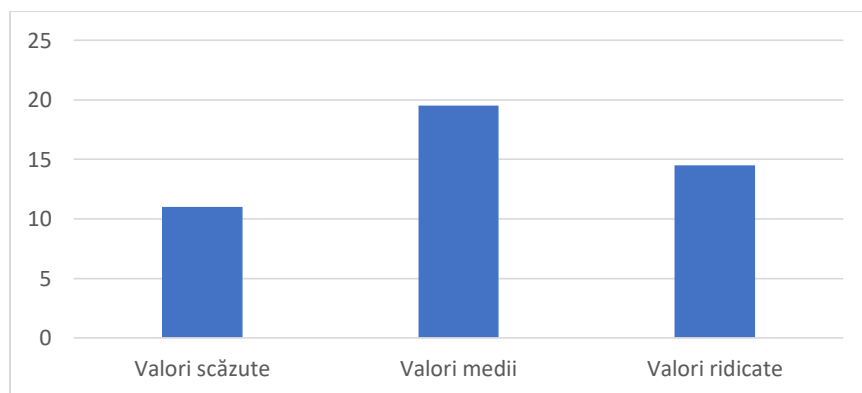
Acest grafic reprezintă faptul că 20 dintre elevi au un nivel de perfecționism moderat influențat de criticile parentale, pe când 19 dintre ei unul ridicat, ceea ce reprezintă un număr foarte mare din cadrul lotului de studiu. Doar 6 elevi sunt în cauza valorilor scăzute. În timp ce expectanțele cresc, criticile parentale scad considerent și semnificativ, ceea ce pare să aducă în prim plan o antiteză. Părinții au așteptări foarte mari din partea copiilor, dar criticile constructive sau observațiile necesare îmbunătățirii parcursului lor, scad, ceea ce din punct de vedere educațional nu atrage eficiență în învățare. Elevii vor resimți neputință, deznădejde și presiune din partea părinților fără ca aceștia să vină cu sfaturi și îndrumări necesare îmbunătățirii nivelului de dezvoltare.

Figura 9. Grafic de distribuție a impactului factorilor care determină perfecționismul orientat spre ceilalți din cadrul lotului de studiu



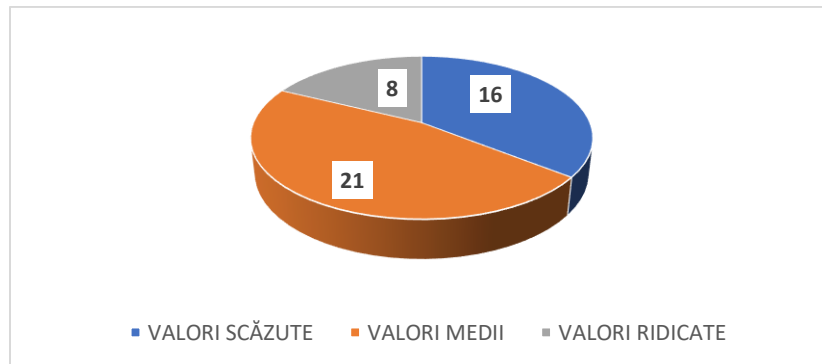
Astfel, graficul general al factorilor reflectă exact cele spuse anterior, expectanțele sunt foarte ridicate, pe când criticile scad. Acest lucru poate impregna în mintea copiilor o nevoie de concurență și adversitate față de colectivul școlar.

Figura 10. Grafic de distribuție a gradului general de perfecționism orientat spre ceilalți din cadrul lotului de studiu



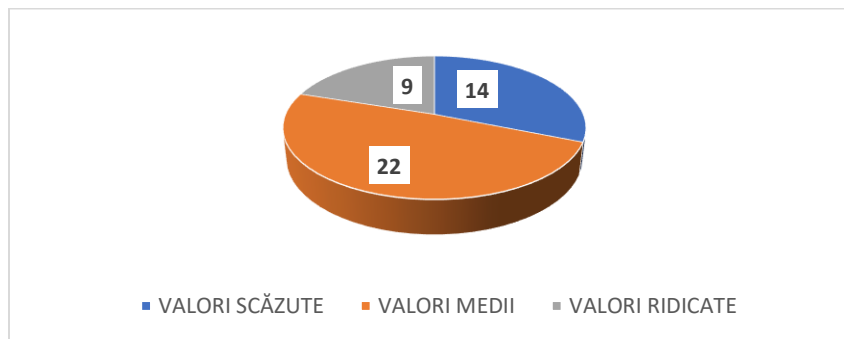
Graficul 10 indică faptul că valorile scăzute ale nivelului general al perfecționismului orientat spre ceilalți sunt înregistrate de către aproximativ un sfert din populația lotului de studiu, circa o treime din lot înregistrează valori ridicate și o jumătate dintre aceștia au valori medii ale perfecționismului.

Figura 11. Grafic de distribuție a nivelului de perfecționism din perspectiva focusării pe greșeli din cadrul lotului de studiu



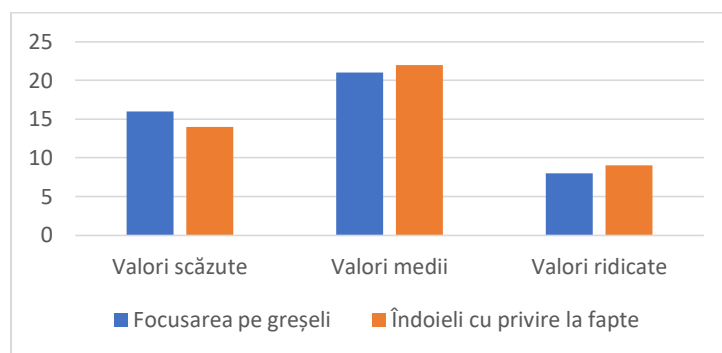
În cadrul graficului cu nr. 11, 16 dintre subiecți nu au această preocupare, deci nu vor fi vulnerabili pentru dezvoltarea perfecționismului, aproximativ jumătate dintre ei au îngrijorări moderate față de greșeli și o mică pondere, 8 subiecți, au valori ridicate - asta înseamnă că aceștia 8 sunt vulnerabili pentru a dezvolta tendințe perfecționiste. Focusarea pe greșeli ocupă o pondere moderată în cadrul perfecționismului. Focusarea pe greșeli atrage după sine doar neputință și cramponare, nu evoluție și creștere. Acest lucru, se regăsește frecvent în rândul copiilor, iar graficul indică faptul că majoritatea se regăsesc în cadrul acestui factor. Din punct de vedere educațional, acest lucru atrage după sine scăderea performanțelor școlare.

Figura 12. Grafic de distribuție a nivelului de perfecționism din perspectiva îndoielii cu privire la fapte din cadrul lotului de studiu



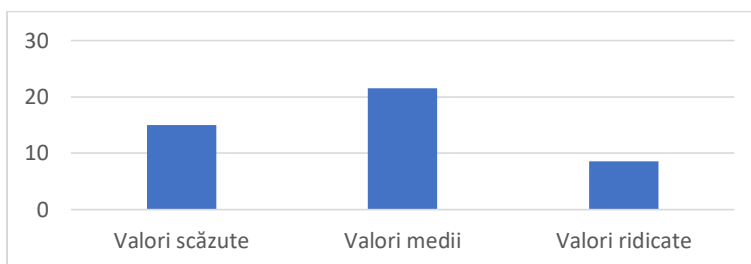
Acest grafic reflectă faptul că cea mai mulți copii, mai exact 22, din cadrul lotului de studiu analizat sunt nesiguri asupra propriilor acțiuni și au incertitudini în ceea ce privesc calitățile și aptitudinile proprii, pe când 9 sunt cu valori scăzute, astfel aceștia din urmă nu sunt vulnerabili în ceea ce privește manifestarea unui perfecționism în adevăratul sens al cuvântului. Din punct de vedere educațional, acest lucru înseamnă că elevii ori nu sunt suficient de motivați și nu a fost lucrat cu el în vederea metacogniției, ori contextul familial unde se află nu a fost suficient de suportiv din punct de vedere emoțional.

Figura 13. Grafic de distribuție a impactului factorilor care determină perfecționismul prescris social din cadrul lotului de studiu



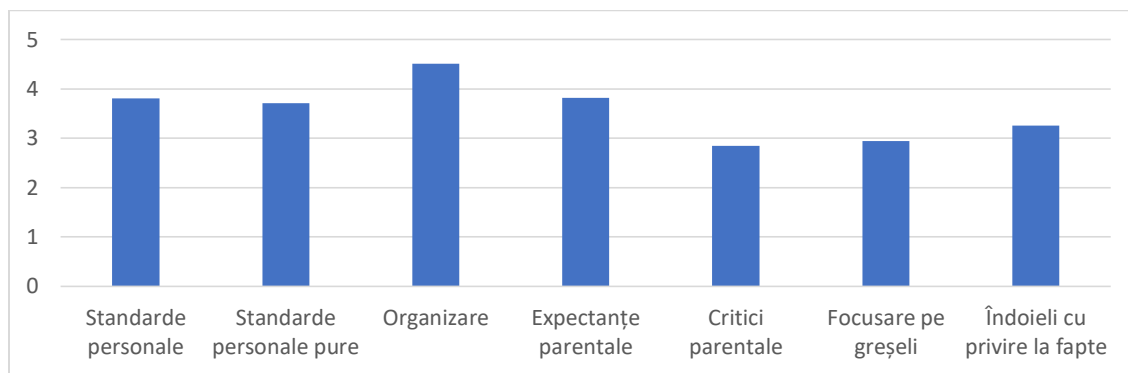
Prin urmare, copiii prezintă un nivel moderat în ceea ce privește influența factorilor perfecționismului prescris social.

Figura 14. Grafic de distribuție a nivelului general de perfecționism orientat spre ceilalți din cadrul lotului de studiu



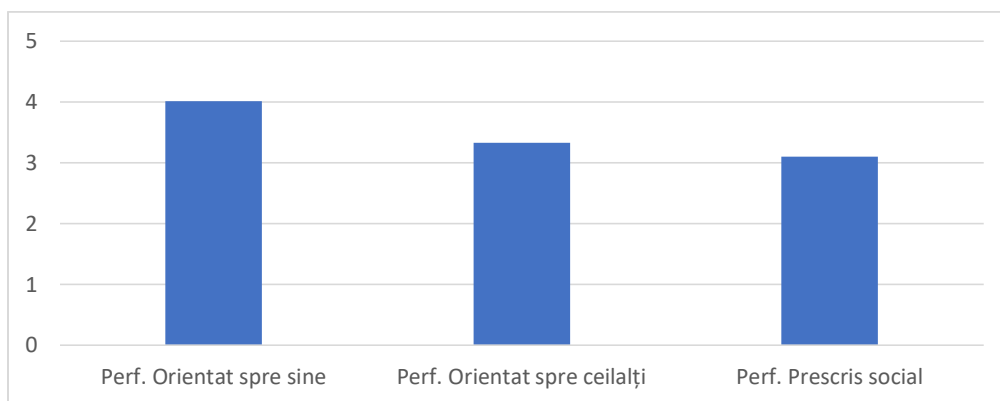
Perfecționismul prescris social se pare că nu ocupă o parte majoră în definirea personalității copiilor.

Figura 15. Grafic comparativ a factorilor perfecționismului în funcție de media răspunsurilor din cadrul lotului de studiu



În final, analizând fiecare factor în parte, realizând o medie a fiecăruia, se poate observa faptul că gradul de organizare ocupă cea mai mare pondere în definirea personalității, aproape maximul de unități, în timp ce criticile parentale scad considerabil.

Figura 16. Grafic comparativ a dimensiunilor perfecționismului în baza mediei răspunsurilor din cadrul lotului de studiu



Prin urmare, majoritatea copiilor din cadrul lotului de studiu analizat, prezintă un nivel ridicat de perfecționism orientat spre sine, iar acesta ocupă, actualmente, o pondere considerabilă în delimitarea personalității lor, în timp ce, celelalte dimensiuni nu sunt atât de influente.

Discuții și concluzii

- În ansamblu, nivelul de perfecționism se găsește la nivel mediu spre ridicat și ridicat în contextul analizat, respectiv mica școlaritate, existând aproximativ 2 excepții în care cotele sunt foarte scăzute.
- Așteptările și criticile părinților se află în declin comparativ cu ceilalți factor, cel care primează fiind gradul de organizare
- Din punct de vedere educațional, perfecționismul ar trebui să fie păstrat în ton de echilibru, pentru reușite școlare, perseverență și reziliență imperios necesare fiind intervențiile parentale, care aparent momentan devin tot mai scăzute.
- Gradul de organizare nu este suficient pentru a da un bun randament școlar, ci trebuie găsit un echilibru între toate cele 7 sfere amintite.

Bibliografie

- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2009). *When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism*. New Harbinger Publications.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, 14(6), 34-52.
- Egan, S. J., Wade, T. D., Shafran, R., & Antony, M. M. (2014). *Cognitive-behavioral treatment of perfectionism*. Guilford Publications.
- Ewen, R. B. (2012). *Introducere în teoriile personalității*. Editura Trei.
- Fang, T., & Liu, F. (2022). A review on perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 10(1), 355-364.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association.

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2015). Measures of perfectionism. *Measures of personality and social psychological constructs*, 595-618.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and individual differences*, 10(7), 731-735. Preluat de pe [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90119-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90119-0)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14, 449-468. Preluat de pe <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456. Preluat de pe <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Rajapakse, R. (2024). The Multifaceted Nature of Perfectionism: Causes, Impacts, and Interventions. *Impacts, and Interventions*. Preluat de pe <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4898819>
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2011). Perfectionism. *Encyclopedia of adolescence*, 2053-2059. doi:10.1007/978-1-4419-1695-2_279
- Stoeber, J., & Otto, K. &. (2009). Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Difference*, 47(4), 363-368. Preluat de pe <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.004>
- Yang, Q. (2023). Existing and Potential Causes of Perfectionism. *Communications in Humanities Research*, 18, 1-7.

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STEP BY STEP ALTERNATIVE EDUCATIONAL PROCESS: VALUES, PRACTICES, AND IMPACT ON CHILD DEVELOPMENT

Maria Alexandra Gligan

Școala Gimnazială „Nicolae Iorga”, str. Gh. Bilașcu, nr. 1, Baia Mare, România

Abstract

The article explores how the *Step by Step* alternative educational program supports the development of emotional intelligence in primary education. Based on the theoretical foundations of emotional intelligence, the paper analyzes the values promoted by this educational model – respect for the child, individualized learning, and collaboration – as essential factors in the formation of socio-emotional competencies. Specific practices such as „Morning Meeting”, learning centers, and formative assessment are presented as contributing to students' self-awareness, self-regulation, and empathy. The positive impact on the teacher-student relationship and the emotional climate of the classroom is also discussed. The article highlights the potential of the *Step by Step* model to effectively integrate the emotional dimension into the educational process.

Cuvinte-cheie: emotional; alternative education; Step by Step; impact;

Introducere

Educația modernă se orientează spre învățarea centrată pe elev, iar alternativa educațională *Step by Step* reprezintă una dintre modalitățile prin care cel mic este motivat să își exprime propriile nevoi și interese. Astfel, spre deosebire de învățământul tradițional, în alternativa *Step by Step*, rolul activ îi revine elevului, care explorează, adresează întrebări, colaborează și evidențiază rezultatele obținute. Pentru a atinge obiectivele propuse, procesul educațional este ajustat în funcție de necesitățile individuale, prin urmare sunt utilizate metode și resurse variate. Alternativa educațională *Step by Step* promovează lucrul în echipă, rezolvarea de probleme ori prezentarea studiilor de caz, elemente ce contribuie atât la coeziunea grupului, cât și la dezvoltarea gândirii critice.

Programul Step by Step propune învățarea ca manieră de descoperire a informațiilor, întreaga energie fiind canalizată către respectarea principiilor democratice în ceea ce privește accesul la educație. În plus, se accentuează capacitățile individuale ale copilului, cadrele didactice conștientizând faptul că valoarea unei persoane este dată de aspectele prin care se diferențiază fiecare individualitate. Fundamentul dezvoltării unui individ este în ciclul primar, drept urmare exploatarea inteligenței, a talentului ori a abilităților naturale excepționale trebuie făcută prin mijloace adecvate, care satisfac exigențele societății contemporane. Nu trebuie să ometem importanța parteneriatului familie-școală-comunitate, care se realizează având la bază încrederea că învățământul în alternativa Step by Step este capabil să îi ofere elevului mediul propice exprimării creativității, extinderii setului de valori, astfel încât noua generație să pornească pe traseul performanței.

Învățământul primar reprezintă atât fundamentul ce stă la baza dezvoltării ulterioare a individului din punct de vedere intelectual, cât și pilonul evoluției emoționale. Pentru a avea o societate echilibrată, cu oameni empatici și capabili să reacționeze calm în fața provocărilor vieții, trebuie să contribuim la edificarea acestora prin formarea unor obiceiuri și atitudini sănătoase, ce își vor aduce aportul la conturarea comportamentului viitor. O inteligență emoțională dezvoltată presupune recunoașterea și înțelegerea atât a propriilor emoții, cât și pe ale celorlalți. Copiii ce reușesc să își gestioneze emoțiile formează relații mult mai sănătoase, adaptându-se mai ușor colectivului de elevi și evitând conflictele inutile ori fenomenele agresive. Climatul pozitiv înlesnește explorarea conținuturilor, iar elevii reușesc să-și țină în frâu pornirile negative, preîntâmpinând astfel stările anxioase și depresive.

Fundamentare teoretică

Apărut în această formă destul de târziu, în 1990, conceptul de „intelență emoțională” este definit inițial de Salovey și Mayer în lucrarea lor *Emotional intelligence*, drept „abilitatea de a monitoriza propriile emoții și pe ale celorlalți, de a le discrimina între ele și de a folosi informația rezultată pentru a ghida gândirea și comportamentul”^{***}. Ulterior, această noțiune a fost extinsă și popularizată de Daniel Goleman, care i-a conferit vizibilitate prin contribuțiile sale teoretice și diseminarea pe scară largă în mediul academic și public. Acesta a evidențiat că nu există o opoziție între inteligență și emoție, subliniind că fiecare persoană are potențialul de a-și dezvolta atât dimensiunea rațională, cât și cea emoțională. Deși în trecut se pune accentul mai ales pe abilitățile

^{***} „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” [tr. n.].

intelectuale și valorizarea lor socială, s-a demonstrat că lipsa dezvoltării dimensiunii emoționale poate reprezenta un obstacol major, întrucât fiecare individ integrează trăsături din ambele sfere — rațională și emoțională — în procesul desăvârșirii ca om (Goleman, 2001).

Privită într-un mod cât mai obiectiv, ființa umană este, în esență, o entitate dihotomică, alcătuită din trup și suflet. Prin extensie, se poate considera că rațiunea corespunde dimensiunii fizice, în timp ce emoția reflectă sectorul sufletesc. Prin urmare, unitatea ființei umane nu poate fi fragmentată în mod artificial, deoarece fiecare componentă este interdependentă și nu poate funcționa deplin în absența celeilalte.

Pornind de la abilitățile esențiale pentru relaționarea socială identificate de Mayer și Salovey — perceperea, înțelegerea și gestionarea emoțiilor —, alternativa educațională Step by Step oferă profesorilor pentru învățământul primar un cadru pentru a crea experiențe de învățare care răspund nevoilor psiho-emoționale ale elevilor și favorizează dezvoltarea potențialului lor intelectual. Dintre caracteristicile adoptate la nivelul unei clase în alternativa Step by Step, amintim: încurajarea inițiativei elevilor, care favorizează stabilirea conexiunilor interpersonale; abordarea tematicii într-un stil ușor neconvențional prin întâlniri cu specialiști, observarea directă a unor fenomene; colaborarea cadru didactic – elev, relație ce permite inversarea rolurilor la nevoie, astfel încât elevul să devină persoana care livrează informația; încurajarea copiilor de a adresa întrebări, de a participa la discuții, contribuind astfel atât la formarea gândirii critice, cât și la capacitatea de interrelaționare pozitivă (Burke Walsh, 1999). De asemenea, în cadrul alternativei este recunoscută importanța pe care o dobândește familia în educația și pregătirea copilului pentru viață. De aceea, cel mai adesea, cadrele didactice se bazează și au credința că părinții vor coopera în vederea asigurării unor rezultate pozitive. Parteneriatul școală-familie include atât „o comunicare bilaterală clară și consistentă”, cât și „variate mijloace de implicare” (Burke Walsh, 1999), de care se vor bucura, în primul rând, copiii. Atmosfera deschisă, încurajarea părinților să adreseze întrebări, să își expună interesele și talentele în fața micilor exploratori contribuie la eliminarea barierelor structurale, sociale ori de statut. Toate aceste elemente ilustrează cele patru componente ale inteligenței emoționale identificate de Goleman: autocunoașterea – vizibilă în dialogul dintre elev – cadru didactic – părinte, autocontrolul – se referă la capacitatea de adaptare și orientare spre rezultate, susținută de optimism și perseverență, conștiința socială – aptitudinea unei ființe de a dezvolta sentimentul de empatie, managementul relațiilor interpersonale – menținerea relațiilor armonioase cu ceilalți, rezolvarea conflictelor ori chiar dezvoltarea abilităților de îndrumător, mentor al celor din jur.

În acest context, se impune recunoașterea interdependenței dintre dezvoltarea inteligenței emoționale și funcționarea rațională a individului, întrucât procesul de rafinare a capacității emoționale favorizează o percepție mai clară, mai lucidă și mai echilibrată asupra realității.

Inteligența emoțională nu se rezumă doar la recunoașterea și gestionarea propriilor emoții, ci implică și un efort deliberat de înțelegere profundă a contextelor sociale și personale, ceea ce contribuie esențial la sporirea discernământului și a capacității de luare a deciziilor. Așa cum subliniază Daniel Goleman, „conștientizarea de sine emoțională devine piatra de temelie a stratului următor de inteligență emoțională: capacitatea de a se scutura de o proastă dispoziție” (Goleman, 2001), reliefând astfel legătura indisolubilă dintre echilibrul afectiv și claritatea rațională.

Pornind de la această premisă, este relevant să analizăm modul în care anumite paradigme educaționale contemporane, precum alternativa Step by Step, integrează în mod coerent dezvoltarea inteligenței emoționale în cadrul formării personalității copilului. Această abordare educațională își propune să stimuleze toate dimensiunile personalității – cognitive, fizice, artistice, practice, emoționale, sociale și morale – în scopul formării unui individ armonios, capabil să răspundă adecvat și conștient provocărilor societății actuale. Prin cultivarea unei inteligențe emoționale solide încă din primii ani de viață, modelul Step by Step contribuie implicit la întărirea funcțiilor raționale ale copilului, sprijinind astfel dezvoltarea unei gândiri critice și reflexive, esențiale pentru adaptarea într-un mediu socio-cultural complex și dinamic.

Metodologia cercetării

Studiul de față se înscrie în paradigma calitativă, cu valențe exploratorii și descriptive, vizând înțelegerea modului în care inteligența emoțională este cultivată în cadrul modelului educațional Step by Step și a impactului pe care aceasta îl are asupra dezvoltării copiilor în ciclul primar. Cercetarea își propune să evidențieze corelația dintre valorile promovate în acest sistem alternativ, practicile educaționale concrete și progresul psiho-emoțional al elevilor.

În ceea ce privește obiectivele metodologice, menționăm:

- investigarea valorilor fundamentale ale alternativei Step by Step, în relație cu dimensiunile inteligenței emoționale definite de Goleman;
- identificarea strategiilor educaționale utilizate de cadrele didactice pentru dezvoltarea conștientizării de sine, autoreglării emoționale, empatiei și abilităților sociale ale elevilor;
- analiza percepțiilor părinților și cadrelor didactice cu privire la impactul acestor practici asupra relațiilor sociale și progresului intelectual al copiilor.

Pentru a răspunde obiectivelor propuse, au fost utilizate următoarele metode:

- observația sistematică, aplicată în cadrul activităților zilnice desfășurate în clasele Step by Step (cu accent pe ritualul dimineții, activitățile de grup și momentele de reflecție emoțională);

- analiza de conținut, realizată pe baza documentelor curriculare specifice alternativei Step by Step, fișelor de progres individual și notelor pedagogice.

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de conveniență, format din trei clase ce implementează alternativa educațională Step by Step, șase cadre didactice din ciclul primar (clasele pregătitoare–IV), părinții elevilor implicați.

În ceea ce privește instrumentele de cercetare utilizate, menționăm: fișele de observație structurate pe cele patru componente ale inteligenței emoționale (autocunoaștere, autoreglare, empatie, relaționare); grilele de analiză a conținutului activităților.

Datele calitative au fost analizate prin metoda codificării tematice, identificându-se elemente recurente și corelații între practicile educaționale și manifestările inteligenței emoționale. În cazul datelor cantitative, au fost utilizate analize descriptive simple (frecvențe, medii, distribuții), fără pretenții de reprezentativitate statistică, ci cu scop orientativ și ilustrativ.

Cercetarea a respectat principiile eticii academice. Participanții au fost informați cu privire la scopul și caracterul voluntar al implicării lor. A fost asigurat anonimatul tuturor răspunsurilor și confidențialitatea datelor colectate. În cazul interacțiunii cu elevii, a fost obținut acordul părinților, iar metodele utilizate au fost adaptate la nivelul de vârstă și înțelegere al copiilor.

Rezultate

Procesul educațional din alternativa Step by Step combină libertatea în planificarea activităților cu menținerea unui ritm zilnic constant, prin ritualuri educaționale bine definite. Fiecare zi debutează cu „Întâlnirea de dimineață”, moment ce asigură stabilirea unei atmosfere pozitive prin ajustarea stării emoționale a copiilor. Astfel, se creează un sentiment de apartenență, ce conduce la dezvoltarea relațiilor interumane. Practici precum salutul colegilor, verificarea prezenței sau exprimarea stării emoționale constituie instrumente pedagogice prin intermediul cărora elevii sunt încurajați să își recunoască și să își accepte vulnerabilitățile, să exploreze strategii de autoreglare emoțională și să manifeste empatie în raport cu ceilalți membri ai colectivității școlare. În consecință, impactul acestor rutine asupra elevilor devine vizibil încă din primele etape ale participării la activitățile educaționale, manifestându-se printr-o creștere a deschiderii acestora față de dificultățile cu care se pot confrunta în realitatea imediată.

Se observă, în anumite cazuri, tendința elevilor desemnați să conducă activitatea „Întâlnirii de dimineață” de a alege formule de salut care implică interacțiune fizică între colegi, încurajând apropierea și coeziunea relațională. Alteori, aceștia optează pentru modalități de salut ludice sau

amuzante, având ca scop inducerea unei stări de bună dispoziție în rândul colectivului. Indiferent de forma aleasă, această secvență a programului zilnic contribuie la instalarea unei atmosfere emoționale pozitive, facilitând implicarea activă a elevilor în activitățile ulterioare și optimizând disponibilitatea pentru învățare.

Un alt moment cu un rol esențial în formarea competențelor socio-emoționale este activitatea „Chipul meu, azi!”. Această secvență educațională oferă elevilor oportunitatea de a-și identifica și conștientiza propriile emoții, dezvoltând astfel componente fundamentale ale inteligenței emoționale, așa cum au fost definite de Salovey și Mayer (1990), respectiv perceperea, înțelegerea și reglarea emoțiilor. Prin exprimarea propriei stări afective într-un cadru securizant și predictibil, elevii își dezvoltă abilitatea de autoreglare și de exprimare autentică a emoțiilor. În paralel, activitățile de tip discuții dirijate și jocuri de rol facilitează exersarea empatiei, o dimensiune centrală a inteligenței emoționale sociale, evidențiată de Goleman (1997) ca fiind esențială pentru interacțiunile interpersonale armonioase.

Secvența „Noutățile”, parte integrantă a activității „Întâlnirea de dimineață”, reprezintă un context educațional valoros prin care se promovează implicarea activă a părinților în procesul de învățare. Elevii sunt încurajați să realizeze proiecte în colaborare cu membrii familiei, pe care le prezintă ulterior în fața colegilor, consolidând astfel conexiunile afective și cognitive dintre mediul școlar și cel familial. Această practică reflectă modelul parteneriatului educațional, în care familia devine un actor activ al procesului de formare, contribuind la dezvoltarea competențelor sociale și la susținerea progresului școlar (Gordon, 2008), căci părinții devin parteneri egali în educația și dezvoltarea copilului.

În plus, prezența părinților sau a altor membri ai familiei în sala de clasă, pentru a împărtăși elevilor aspecte din viața lor profesională, experiențe personale sau talente, se aliniază principiilor învățării experiențiale, în care cunoașterea este mediată de contactul direct cu realitatea și de relevanța socială a conținutului transmis (Dewey, 2001). Astfel, elevii beneficiază de un proces educațional contextualizat, care valorifică diversitatea experiențelor familiale și favorizează integrarea lor într-un cadru didactic deschis, colaborativ și incluziv.

Observațiile realizate în cadrul activităților educaționale desfășurate cu implicarea părinților relevă faptul că, în fazele inițiale, unii elevi manifestă o atitudine rezervată în prezența adulților din familie. Totuși, pe măsură ce se familiarizează cu prezența acestora în spațiul școlar, devin vizibil mai receptivi și mai curioși în raport cu experiențele împărtășite. Copiii percep relațiile părinților drept semnificative și autentice, prin intermediul acestora oferind contexte de identificare afectivă și oportunități de învățare prin modelare – un proces central în teoria învățării sociale formulată de Bandura și tratată în literatura românească de autori precum Constantin Cucos (2006), care subliniază rolul fundamental al observării și imitării comportamentelor semnificative

din mediul social. În viziunea sa, educația nu poate fi separată de contextul afectiv și social în care se produce, iar colaborarea dintre școală și familie este esențială pentru interiorizarea valorilor și normelor comportamentale.

Totodată, implicarea părinților în activitățile de învățare susține construirea unui spațiu afectiv securizant, în care copilul se simte valorizat și înțeles, ceea ce corespunde principiilor teoriei atașamentului formulate de Bowlby (2011). Prezența figurilor de atașament în mediul școlar consolidează sentimentul de siguranță emoțională al elevilor și stimulează deschiderea către explorare și învățare. La rândul lor, părinții – în pofida diferențelor de stil personal sau profesional – urmăresc să capteze atenția elevilor și să obțină aprecierea acestora pentru contribuția lor. În urma acestor activități, majoritatea adulților conștientizează complexitatea demersului didactic și își exprimă aprecierea față de efortul susținut și implicarea constantă a cadrelor didactice.

În cadrul alternativei educaționale Step by Step, activitățile de învățare se desfășoară în centre de activitate, ceea ce favorizează o organizare didactică flexibilă, adaptată ritmului individual și nevoilor specifice ale fiecărui elev. Această abordare reflectă principiile pedagogiei active și ale constructivismului social, conform cărora învățarea este facilitată de interacțiunea constantă cu ceilalți (Vygotsky, 1978; Piaget, 1970).

Colaborarea reprezintă un element central în desfășurarea zilnică a activităților, fiind susținută de un climat educațional deschis, centrat pe copil. Fiecare elev este ghidat în atingerea obiectivelor de învățare, inclusiv prin sprijin individualizat, ceea ce corespunde ideii de „zonă proximală de dezvoltare” formulată de Vygotsky (1978) și reiterată de Cucos (2006) în analiza educației centrate pe nevoile reale ale copilului.

Printre avantajele muncii pe centre se numără dezvoltarea cooperării, a empatiei și a comportamentului prosocial, aspecte susținute de teoria inteligenței emoționale (Goleman, 1997) și de principiile învățării sociale. Din punct de vedere practic, această metodă contribuie și la consolidarea responsabilității individuale în contexte de grup, ceea ce susține formarea autonomiei și a competențelor de rezolvare a problemelor (Cerghit, 2006).

Pe de altă parte, provocările acestei abordări includ gestionarea zgomotului de fond, complexitatea sarcinilor desfășurate simultan și necesitatea unei prezențe pedagogice active și adaptate la diversitatea nevoilor elevilor, după cum subliniază Iucu (2001), în analiza practicilor de instruire diferențiată.

În ansamblu, organizarea muncii pe centre favorizează detensionarea climatului școlar, dezvoltarea gândirii critice și a creativității, precum și exersarea empatiei și a cooperării – abilități esențiale pentru adaptarea elevilor la contexte sociale variate ale vieții cotidiene.

În esență, activitățile desfășurate pe centre, caracteristice alternativei educaționale Step by Step, contribuie semnificativ la dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor, prin stimularea interacțiunilor autentice și a cooperării între colegi. Într-un astfel de cadru, elevii au oportunitatea de a-și recunoaște și exprima emoțiile, de a-și exersa autoreglarea și de a manifesta empatie. Conform lui Goleman (2001), inteligența emoțională implică competențe precum conștientizarea de sine, autocontrolul emoțional, empatia și abilitățile sociale – dimensiuni care se dezvoltă natural în contexte educaționale bazate pe colaborare și învățare activă. De asemenea, activitățile de grup desfășurate în centre solicită negocierea, respectarea regulilor și sprijinul reciproc, ceea ce antrenează comportamente prosociale și capacitatea de gestionare a emoțiilor negative, după cum susțin Mayer și Salovey (1990). În plus, climatul securizant, previzibil și flexibil specific acestei metode stimulează încrederea în sine și siguranța emoțională, oferind elevilor cadrul necesar pentru a-și dezvolta o relație sănătoasă cu sine și cu ceilalți. În ansamblu, munca pe centre nu doar că susține achizițiile cognitive, ci facilitează și un proces educațional profund, centrat pe dezvoltarea echilibrată a dimensiunii emoționale.

Chiar dacă, în imaginarul colectiv, educația este frecvent echivalată cu procesul formal desfășurat în școală, această viziune este profund limitativă și nu reflectă complexitatea procesului formativ al individului. Numeroase cercetări din domeniul psihologiei dezvoltării și al științelor educației subliniază faptul că fundamentele oricărei forme de inteligență – inclusiv inteligența emoțională – se conturează în primul rând în cadrul familial, încă din primii ani de viață. Familia reprezintă primul mediu de socializare, iar părinții sunt figurile de atașament esențiale care modelează capacitatea copilului de a recunoaște, exprima și regla propriile emoții, precum și de a înțelege și răspunde adecvat la emoțiile celorlalți. Astfel, empatia, capacitatea de a construi relații armonioase, de a coopera și de a rezolva conflicte – toate componente esențiale ale inteligenței emoționale (Goleman, 2001) – își au rădăcinile în interacțiunile timpurii cu adulții semnificativi. Părinții care oferă un climat afectiv securizant, care validează emoțiile copilului și încurajează exprimarea acestora contribuie la dezvoltarea unei baze solide pentru competențele emoționale ulterioare. În plus, prin comportamentul lor cotidian, părinții funcționează ca modele de reacție afectivă și socială, influențând direct maniera în care copilul va învăța să relaționeze cu semenii săi. Prin urmare, nu poate fi ignorată contribuția fundamentală a familiei în formarea dimensiunii emoționale a personalității, școala având ulterior misiunea de a consolida și de a extinde aceste achiziții timpurii într-un cadru organizat și diversificat.

De asemenea, cadrele didactice apreciază că specificul pedagogiei din sistemul alternativ contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea disponibilității elevilor pentru exprimarea trăirilor personale și pentru gestionarea conștientă a propriei vieți emoționale. Prin activitățile structurale, ritualurile zilnice și accentul pus pe relaționarea empatică, elevii sunt încurajați să devină mai deschiși față de propriile emoții, dar și față de experiențele afective ale celorlalți. Această

deschidere emoțională favorizează nu doar un climat pozitiv de învățare, ci și formarea unor competențe socio-emoționale esențiale în vederea integrării armonioase în evenimentele și interacțiunile viitoare, atât în context școlar, cât și dincolo de acesta.

Discuții și concluzii

Rezultatele evidențiate în cadrul acestui studiu pun în lumină importanța fundamentală a inteligenței emoționale în cadrul procesului educațional implementat în sistemul Step by Step. Această metodologie pedagogică, profund centrată pe nevoile și particularitățile fiecărui copil, promovează în mod constant dezvoltarea socio-emoțională prin cultivarea empatiei, facilitarea comunicării autentice, consolidarea respectului reciproc și stimularea autoreglării emoționale. Prin intermediul unor metode interactive și activități de grup structurate, precum și prin construirea unei relații colaborative între elevi și cadrele didactice, programul Step by Step creează un cadru educațional sigur și echilibrat din punct de vedere emoțional, care susține atât acumularea de cunoștințe cognitive, cât și maturizarea afectivă a copiilor.

Este evident că inteligența emoțională nu constituie o simplă componentă adițională în educație, ci reprezintă un pilon esențial al dezvoltării desăvârșite a copilului. Practicile didactice specifice acestui model, precum reflecția zilnică asupra stării personale, exprimarea emoțiilor prin mijloace creative cum ar fi desenul, povestirea sau jocurile de rol, facilitează conștientizarea și gestionarea emoțiilor încă din primele etape ale parcursului școlar. Valorile promovate în cadrul acestor activități – cooperarea, responsabilitatea și respectul – se manifestă în mod direct și pozitiv asupra comportamentului și relațiilor interpersonale ale elevilor.

În concluzie, sistemul educațional Step by Step facilitează dezvoltarea inteligenței emoționale, care influențează în mod semnificativ evoluția echilibrată a copilului, reprezentând un fundament esențial pentru realizările sale personale, academice și sociale.

Bibliografie

- Bowlby, J. (2011). *Atașamentul: Vol. 1 din seria Atașamentul și pierderea*. Editura Trei.
- Burke Walsh, K. (1999). *Predarea orientată după necesitățile copilului*. Editura Cermi.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2006). *Pedagogie* (ediția a 2-a, revizuită și adăugită). Editura Polirom.

- Dewey, J. (2001). *Experiență și educație*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Goleman, D. (1997). *Inteligența emoțională: De ce poate conta mai mult decât IQ-ul*. Editura Curtea Veche.
- Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. Editura Curtea Veche.
- Gordon, T. (2008). *Părintele eficient: O alternativă la autoritarism*. Curtea Veche Publishing.
- Iucu, R. (2001). *Managementul clasei de elevi*. Editura Polirom.
- Piaget, J. (1970). *Psihologia copilului*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*, disponibil la https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf (accesat 19 mai 2025).
- Vygotski, L. S. (1996). *Mintea în societate. Dezvoltarea proceselor psihologice superioare*. Editura Didactică și Pedagogică.

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE LEARNING PROCESS

Ionuț Ispir-Boltea

Technical University of Cluj-Napoca, *Faculty of Electronics, Telecommunications and
Information Technology, Cluj-Napoca, Romania*

Abstract

This paper explores the role of artificial intelligence (AI) in modern education, focusing on how it is used to support learning and how it affects the educational process. It discusses key benefits such as personalized learning, instant feedback, and improved accessibility, while also addressing potential drawbacks and ethical concerns, including privacy risks, overreliance on technology, and reduced critical thinking. The analysis includes practical examples and highlights the increasing use of AI by young learners. The findings suggest that, while AI offers significant opportunities for innovation in education, its use must be approached thoughtfully to ensure it enhances learning in a balanced and equitable way.

Keywords: artificial intelligence; learning; digital tools; youth; educational impact; ethical risks

1. Introduction

In recent years, artificial intelligence (AI) has gained increasing popularity due to rapid technological advancements and the wide range of domains in which it can be applied. Education is no exception. Both teachers and students are beginning to integrate AI tools into the learning process by taking advantage of the different innovative opportunities they offer. AI is reshaping the educational landscape by providing new ways to teach, learn, and engage with content-making it an increasingly attractive solution in the digital age.

This paper aims to explore what artificial intelligence represents in the context of education and how it is implemented through various platforms and tools. It investigates the benefits that AI brings to learning-such as personalized content, real-time feedback, and enhanced accessibility-as well as the challenges and ethical risks associated with overreliance on automated systems.

In addition, the study incorporates the perspectives of young learners by analyzing responses to a dedicated questionnaire, designed to understand how they currently use AI in their educational routines. This insight will help outline a balanced approach to future AI integration, identifying how it can be used effectively without diminishing critical thinking or human interaction.

2.AI in education

2.1 What is AI?

Artificial intelligence (AI) is a rapidly evolving field with wide-ranging applications across domains, including education. According to NASA (2023), **“artificial intelligence (AI) is the ability of a computer or a robot controlled by a computer to do tasks that are usually done by humans because they require human intelligence.”** These tasks include problem-solving, reasoning, decision-making, and adapting to new inputs-functions that are increasingly mirrored in modern educational tools.

In recent years, AI technologies have been progressively incorporated into educational platforms to enhance learning experiences. Tools leveraging AI can analyze student performance, adapt content dynamically, and provide personalized feedback, thereby supporting diverse learning styles and paces.

2.2 Duolingo

Duolingo stands out as a leading example of AI application in language learning, leveraging large language models (LLMs) to revolutionize the way lessons are created and delivered. Traditionally, language apps relied on static content, which limited learners' engagement and adaptability. However, with the integration of AI-powered LLMs, Duolingo can now generate realistic, contextually appropriate sentences and conversations on the fly, tailored specifically to the learner's proficiency and interests (Duolingo Blog, 2023).

This AI capability enables dynamic interaction that mimics real-life communication, offering personalized learning experiences that go beyond rote memorization. The models are trained on vast amounts of language data, allowing them to predict and generate natural language

responses, making lessons more interactive and meaningful. Furthermore, Duolingo uses AI to continuously analyze user input, identifying common mistakes and adapting exercises to target those weaknesses, which results in a highly personalized learning path.

Another important aspect of Duolingo's AI implementation is its ability to balance challenge and skill level, keeping learners motivated by presenting material that is neither too easy nor too difficult. This adaptive learning approach is crucial for maintaining learner engagement and improving retention rates. By integrating large language models, Duolingo exemplifies how AI can transform digital education from static content delivery to a dynamic, learner-centered process.

2.3. Grammarly

A critical component of Grammarly's AI system is its training on extensive corpora of text, which allows it to learn the nuances of language usage. By exposing the AI to both correct and incorrect examples of language, it develops the ability to identify errors and suggest appropriate corrections. This process is akin to teaching the AI through exposure to varied linguistic patterns, enhancing its capability to assist users effectively.

Furthermore, Grammarly's AI adapts to user interactions by incorporating feedback into its learning process. For instance, if users frequently dismiss a particular suggestion, the system recognizes this pattern and adjusts its algorithms accordingly. This dynamic learning approach ensures that Grammarly's recommendations remain relevant and user-centric.

In addition to grammar and style corrections, Grammarly's AI also assists users in achieving the desired tone in their writing. By analyzing context and language, the platform offers suggestions to align the text's tone with the intended audience or purpose, further demonstrating the versatility of AI in educational applications.

Overall, Grammarly exemplifies how AI can be harnessed to support and enhance the learning process, particularly in developing writing proficiency. Its adaptive, user-informed approach underscores the potential of AI-driven tools in personalized education.

1.4.ChatGPT

ChatGPT is an AI-powered conversational agent developed by OpenAI. It's based on the GPT (Generative Pre-trained Transformer) architecture, designed to generate human-like text based on

input prompts. ChatGPT can understand and produce text in a way that feels natural and interactive, making it useful for tasks like answering questions, writing essays, summarizing content, tutoring, coding, and more. It has been trained on a vast dataset containing a mix of licensed data, publicly available data, and data created by human trainers to develop an understanding of language, facts, and reasoning patterns.

ChatGPT is trained on a massive corpus of internet text, where it learns general language patterns, facts about the world, and how sentences typically flow. After pre-training, the model is fine-tuned with the help of human AI trainers who rank and review model outputs. This helps guide the model toward producing more helpful, safe, and aligned responses. Users interact with ChatGPT by typing prompts (questions, commands, etc.). The AI responds by predicting and generating text that continues the conversation logically and contextually.

3.Methodology

After analyzing the concept of artificial intelligence and the ways in which it can be applied in the learning process, it was necessary to explore, in practice, how it affects students and what their opinions are regarding AI. To this end, a questionnaire was developed, consisting of seven distinct categories of questions. These focused on the participants' demographic data, their familiarity with artificial intelligence, how they use AI, their views on the involvement of AI in education, comparisons between artificial intelligence and teachers, their attitudes toward the ethical issues posed by AI, and a section with optional questions. A total of 113 individuals participated in the survey.

4.Results

4.1. Data

In designing the questionnaire, the objective was to collect responses from a diverse range of students. Therefore, the analysis initially focused on several demographic variables:

- participants' age - with the majority (43.4%) being between 17 and 19 years old;
- gender - most respondents (59.3%) identified as female;
- level of education - the largest group consisted of high school students (48.7%), followed by university students (37.2%);

- field of study - with the highest representation from science/mathematics-informatics (34.5%) and human studies/philology (23%);
- area of residence - with 69% living in urban areas and 31% in rural areas;
- city of residence - with most participants coming from Iași, Bucharest, and Cluj-Napoca.

4.2. Familiarity with AI

The second category of the questionnaire aimed to assess participants' familiarity with the concept of artificial intelligence (AI) through a series of targeted questions. In response to the question "Have you heard of artificial intelligence (AI) before?", 100% of respondents answered affirmatively. When asked "How often do you hear or read about AI?", 65.5% reported doing so daily. Furthermore, to the question "Do you believe AI is already part of your daily life?", 56.6% responded "yes," while 31.1% answered "probably, but I'm not aware of it."

These responses suggest that although AI has only recently become a prominent part of society, its rapid rise in popularity and integration into everyday life has led to a relatively high level of awareness among young people. Notably, when asked "What is the first thing that comes to mind when you hear 'artificial intelligence'?", 83.2% responded with "ChatGPT/virtual assistants." This indicates that virtual assistants have become so prevalent among younger generations that tools like ChatGPT are the dominant mental association with AI-unlike older generations, who might associate AI more with robots or science fiction.

It is also important to note that young people's perceptions of AI are not uniformly positive. When asked "How would you describe your attitude toward AI?", 21.2% reported a very positive opinion, 33.6% leaned toward a positive view, 31.9% were neutral, 8.8% leaned toward a negative opinion, and 4.4% expressed a clearly negative attitude.

4.3. The use of AI

When asked "Have you ever used an AI-based tool?", 93.8% of young respondents answered affirmatively. In response to the multiple-choice question "Which AI applications have you used so far?", 93.8% indicated ChatGPT, 25.7% mentioned Grammarly, 82.3% reported using Google Translate, 62.8% had used Duolingo, and 79.6% cited social media platforms. These responses reinforce the findings from the previous section regarding high levels of familiarity with

AI tools among young people. However, the following questions began to focus more specifically on the role of AI in education.

Another multiple-response question - “For what purposes have you used AI?” - provided insight into how students employ artificial intelligence in academic contexts. A majority of respondents indicated they used AI for lesson explanations (68.1%), homework, essays, or projects (72.6%), grammar checks (38.1%), translation tasks (65.5%), and idea generation (62.8%). When asked specifically how they use AI in homework, 12.4% admitted to using it to complete entire assignments, 49.6% used it for generating ideas, 23.9% for verification or checking, and 14.2% reported not using AI for school tasks at all.

These findings suggest that young people are increasingly integrating AI into their academic routines to make learning easier and more efficient. However, the fact that a notable portion rely on AI to complete entire assignments or to generate content ideas raises concerns about potential overreliance. While these tools can enhance productivity, they may also contribute to a decline in students’ critical thinking and independent problem-solving skills. This marks the beginning of a pattern that may indicate misuse or overdependence on AI technologies in educational settings.

4.4. The involvement of AI in education

The next section focused on analyzing the perceived benefits of AI in the learning process from the perspective of students. When asked “Do you believe AI helps you learn more effectively?”, 26.5% of respondents answered “yes, very much,” 51.3% said “to some extent,” 13.3% “not really,” 7.1% “not at all,” and 1.8% selected “I don’t know.” In response to the question “On a scale from 1 to 5, how useful do you consider AI to be in education?”, 26.5% chose 5, 35.4% chose 4, 29.2% selected 3, 3.5% opted for 2, and 5.3% rated it 1.

Participants' reasoning was further explored in the multiple-choice question “What advantages do you think AI brings to education?” The most frequently cited benefits included: personalized explanations (77.9%), time-saving (63.7%), faster learning (43.4%), assistance with homework (46%), and constant availability (50.4%). Only 6.2% of respondents indicated that they did not see any advantages. Up to this point, students appear to hold a strongly positive view of AI tools and their potential to enhance the learning experience.

Given this generally favorable perception, it became essential to explore whether students also recognized potential drawbacks. In the multiple-response question “What risks or

disadvantages do you associate with AI in education?”, the most frequently cited concerns were: incorrect or inaccurate responses (71.7%), reduced personal effort (58.4%), overreliance on technology (54.9%), diminished critical thinking (75.2%), and ethical concerns (38.9%). Only 5.3% of respondents reported no perceived disadvantages. These findings suggest that despite their frequent use of AI tools, students remain aware of the associated risks and limitations.

Another key aspect explored was whether students believe AI could eventually replace a teacher. The responses were revealing: 7.1% believed that AI could fully replace a teacher, 38.1% saw AI as a potential assistant or partial replacement, while 54.9% rejected the idea entirely, affirming that teachers remain essential. These results are somewhat surprising, especially considering the overwhelmingly positive views expressed in earlier sections. One might have expected more respondents to view AI as a viable alternative to human instruction. However, it appears that young people still value the human presence as a critical component in the acquisition of knowledge and the educational experience overall.

4.5. Artificial intelligence and teachers

Given that young people expressed arguments in favor of both teachers and AI tools, the following questions aimed to directly compare the two in order to determine whether one is perceived as superior or whether a more balanced perspective prevails. In response to the question “Who helps you understand difficult concepts more effectively?”, 43.4% of participants selected teachers, while 36.3% chose both equally. When asked “Who provides clearer explanations, in your opinion?”, 45.1% answered “both,” and 34.5% selected teachers.

However, when presented with the question “Have you ever felt more understood by AI than by a teacher?”, 50.4% of respondents answered affirmatively. This result raises the possibility that, in the modern educational environment, students might not only gravitate toward virtual assistants for their convenience, but also due to a potential breakdown in the teacher-student relationship. Such a disconnect may lead students to feel less motivated to engage in class and more inclined to seek easier alternatives.

Regarding the question “Do you think teachers should encourage the use of AI in learning?”, 69% responded “yes, but within certain limits.” The conclusion that emerges from this section is that students generally recognize the value of AI in education but also understand the importance of moderation. At the same time, the increasing reliance on AI may be partially driven by weakened interpersonal connections in the classroom, suggesting that efforts to rebuild and

strengthen the teacher-student relationship could help prevent excessive or inappropriate use of AI tools.

4.6. Ethical issues posed by AI

It is also important to acknowledge that the use of artificial intelligence for completing homework, projects, or exams can be considered a form of academic dishonesty, raising significant ethical concerns. Among the 113 respondents, 45.1% admitted to having used virtual assistants during tests or examinations, 43.4% stated they had not, while 11.5% preferred not to answer. These figures suggest a notable prevalence of questionable academic practices involving AI.

Despite this, young people do appear to be aware of the ethical implications. When asked “How ethical do you consider it to use AI for assignments or evaluations?”, 57.5% responded with “sometimes,” indicating a nuanced view that recognizes the moral ambiguity of such actions depending on the context.

However, when it comes to implementing restrictions or regulations on the use of AI in education, the respondents were divided. Specifically, 38.9% believed measures should be taken in certain situations, 33.6% felt that clear actions should be implemented, 16.8% were against such measures, and 10.6% were undecided. These results reflect a generation that acknowledges the ethical challenges AI presents in education, yet remains conflicted about how, when, or even whether these issues should be formally addressed.

4.7. Optional questions

At the end of the questionnaire, several optional open-ended questions were included in order to gather more nuanced perspectives from the participants. These questions aimed to explore how young people felt they had been helped by AI, what concerns they had, what changes they would make to these tools, and what fears they associate with them.

As reflected in the previous sections, the responses were mixed. Some participants viewed AI as already being perfectly functional and helpful as it is. Others suggested improvements-most commonly, the need for more accurate and context-specific answers. A number of respondents also voiced concern about the potential impact of AI on young people's critical thinking skills, warning that increasing dependence on virtual assistants could hinder intellectual development.

5. Discussions and conclusions

Throughout this paper, we have explored the concept of artificial intelligence and the ways in which it has become increasingly integrated into various aspects of daily life. In the field of education, AI can serve as a valuable learning tool through applications such as Duolingo, Grammarly, and ChatGPT, whose functionalities were also briefly analyzed. Based on the results of the questionnaire, we gained insight into students' perceptions of AI and the ways in which they use it in their learning processes.

Several key observations emerged from this study. Young people are increasingly relying on AI tools-sometimes even to the extent of allowing them to complete entire tasks. This overreliance can lead to a decline in critical thinking skills and a weakening of independent thought. To address this issue, it is necessary to establish boundaries around the use of AI in education: boundaries that acknowledge its benefits without fostering dependency. AI can support learning, but its misuse or overuse may have long-term negative consequences.

Another important observation is that some students may turn to AI tools not only out of convenience but also because they no longer feel understood or supported by their teachers. Although respondents recognized the risks associated with AI and acknowledged that teachers are generally more effective in explaining complex concepts, many students still refrain from seeking help from educators. This suggests a growing disconnect in the student-teacher relationship.

Repairing this disconnect requires effort from both sides. Students must be encouraged to seek guidance from their teachers once again, while teachers should strive to be more approachable and open with their students, offering support when they struggle to grasp academic material. Only through collaboration can students and educators find the most effective and balanced way to use AI in education-one that enhances learning without compromising critical thinking.

Bibliography

<https://www.nasa.gov/what-is-artificial-intelligence/>

<https://blog.duolingo.com/large-language-model-duolingo-lessons/>

<https://www.grammarly.com/blog/product/how-grammarly-uses-ai/>

<https://openai.com/index/chatgpt/>

<https://help.openai.com/en/articles/6783457-what-is-chatgpt>

[Questionnaire results.xlsx](#)

ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED TOOLS FOR SUPPORTING THE EDUCATIONAL PROCESS

Carmen Ioana IUHOS^{†††},

Universitatea Tehnică Cluj Napoca, , România

Abstract

This paper investigates the impact of artificial intelligence (AI) on education, focusing on emerging trends and practical tools available to teachers and students. The analysis highlights how AI supports personalized learning, the development of 21st-century skills, and innovative approaches such as project-based learning and the recognition of non-formal education. It also discusses the transformations brought by the expansion of online education and the emergence of the “education as a service” model, which fosters lifelong learning. In its applied section, the paper presents a variety of tools, including Diffit, ChatGPT, Gemini, Copilot, Eduaide.ai, Pictory.ai, SlidesAI, Wisdolin, and Goblin.tools, which facilitate the generation of educational resources, assessment, lesson planning, automatic translation, and support for students with special needs. The conclusions emphasize the potential of AI to transform education into a more efficient and inclusive process, while also drawing attention to challenges related to ethics, information quality, and the risk of over-dependence on technology.

Keywords: artificial intelligence; digital education; educational trends; AI tools for teachers

* Autor corespondent: Iuhos Carmen Ioana
Adresa de e-mail: ioana.iuhos@dppd.utcluj.ro

1. Introducere

Educația reprezintă fundamentul pe care se construiește viitorul unei societăți, iar copiii, deși constituie doar aproximativ o cincime din populație, reprezintă în totalitate viitorul acesteia. Investiția în educație este, astfel, o investiție strategică, care contribuie la dezvoltarea capitalului uman, la consolidarea progresului economic și la formarea unor cetățeni activi și responsabili.

Educația reprezintă unul dintre domeniile fundamentale ale societății, fiind strâns interconectată cu toate celelalte sectoare și exercitând o influență semnificativă asupra acestora. Prin rolul său esențial, ea devine indispensabilă pentru toate categoriile sociale, indiferent de obstacole. În acest context, inteligența artificială, care transformă fiecare sector al societății, își lasă amprenta și asupra educației, aducând schimbări majore în procesele educaționale.

Inteligența artificială aduce numeroase oportunități pentru sistemul educațional, atât în sprijinul profesorilor, cât și al elevilor. Pentru cadrele didactice, aceste tehnologii pot simplifica sarcinile administrative și pedagogice prin generarea de materiale didactice, elaborarea de evaluări personalizate sau furnizarea de feedback rapid și relevant. În același timp, elevii beneficiază de conținut adaptat ritmului și stilului propriu de învățare, ceea ce favorizează o personalizare mai eficientă a procesului educațional. Mai mult, instrumentele inteligenței artificiale extinde accesul la resurse educaționale internaționale prin traduceri automate și prin crearea de materiale adaptate cultural și lingvistic.

2. Transformări și tendințe în educație sub impactul inteligenței artificiale

Progresul accelerat al inteligenței artificiale influențează profund modul în care educația este gândită, organizată și livrată. În prezent, IA nu mai este doar un instrument auxiliar, ci devine un element central în procesul de predare și învățare, generând o serie de tendințe majore, cu impact pe termen mediu și lung asupra sistemelor educaționale (*Emerging governance of generative AI in education*, 2023)

2.1. Personalizarea învățării

Un aspect esențial al transformării educaționale este personalizarea învățării, care permite adaptarea conținutului și a metodei de predare în funcție de nevoile specifice ale fiecărui elev, având în vedere ritmul și stilul de învățare individual (Sfetcu, 2023). Prin analize de date, IA poate monitoriza progresul acestora și poate ajusta materialele didactice pentru a se adapta la stilurile lor de învățare. Studiile recente indică faptul că această personalizare poate îmbunătăți semnificativ angajamentul și performanța elevilor, traducându-se astfel într-o experiență de învățare mai eficientă. (Zawacki-Richter et al., 2019)

2.2. Dezvoltarea competențelor specifice secolul XXI

Inteligența artificială joacă un rol crucial în dezvoltarea competențelor necesare pentru secolul XXI, cum ar fi gândirea critică, creativitatea, colaborarea și competențele digitale. (Chisega, 2024). Aceste abilități sunt acum prioritizate în curricula școlară și pot fi cultivate prin instrumente IA care facilitează colaborarea și interacțiunea. Platformele de educație digitală integrate cu IA devin astfel un mediu propice pentru învățarea acestor competențe esențiale, care sunt necesare pentru succesul în viitoarele cariere.

2.3. Învățarea prin proiecte și probleme reale

Un alt aspect notabil este învățarea prin intermediul proiectelor și a problemelor din viața reală reprezintă un element semnificativ. Aceasta implică utilizarea practică a informațiilor teoretice acumulate. Inteligența artificială facilitează crearea de simulări și scenarii interactive, ceea ce ajută la implicarea activă a studenților în procesul educațional. (Gasnaș & GLOBA, 2023). Această abordare nu doar că facilitează o înțelegere mai profundă a subiectului, ci contribuie și la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, care sunt esențiale în orice domeniu profesional. (Ivanov & Stanciu, 2023)

2.4 Recunoașterea învățării informale și non-formale

Recunoașterea și certificarea învățării informale și non-formale este un alt domeniu în care IA poate avea un impact semnificativ. Educația, dincolo de cadrele formale, este importantă pentru dezvoltarea continuă, iar IA facilitează monitorizarea acestor experiențe prin instrumente digitale care pot certifica competențele dobândite în contexte informale. Acest lucru va sprijini atât elevii care își dezvoltă abilități în afara sistemului educațional tradițional, cât și angajatorii care caută candidați cu un set divers de competențe. (Gasnaș & Globa, 2023)

2.5. Extinderea educației online

Expansiunea educației online democratizate prin platforme bazate pe IA contribuie semnificativ la reducerea barierelor geografice și socio-economice. Aceasta promovează învățarea continuă, permițând accesul la educație pentru un public mai larg. Această tranziție nu doar că oferă flexibilitate, dar și adaptabilitate la nevoile profesionale și personale, sprijinind învățarea pe tot parcursul vieții. (Zawacki-Richter et al., 2019)

2.6 Învățarea continuă

Pe măsură ce schimbările tehnologice și economice se accelerează, învățarea devine un proces continuu. Modelul de „**educație ca serviciu**” presupune accesul permanent la cursuri și resurse, prin abonamente educaționale și platforme susținute de IA, care se adaptează permanent nevoilor profesionale și personale ale utilizatorilor (Luckin, 2018). Educația ca serviciu nu mai

este doar o perspectivă teoretică, ci o direcție emergentă: pe măsură ce lumea se schimbă rapid, învățarea pe tot parcursul vieții devine o normalitate. În acest context, instituțiile de învățământ ar putea începe să ofere „abonamente” pentru educație, permițând accesul continuu la cursuri și resurse pe măsură ce apar noi nevoi de învățare. Acest tip de abordare transformă educația într-un serviciu flexibil și scalabil, capabil să răspundă dinamic exigențelor societății contemporane.

În concluzie, inteligența artificială transformă profund peisajul educațional, personalizând învățarea, dezvoltând competențe esențiale și sprijinind metode educaționale inovatoare. Cu un angajament continuu pentru integrarea acestor tehnologii, educația poate deveni un serviciu mai accesibil și mai eficient pentru toți elevii, sprijinind astfel dezvoltarea unei societăți mai educație, mai echitabile și mai bine pregătite pentru provocările viitoare.

3. Instrumente IA pentru profesori și elevi

Inteligența artificială nu are un impact doar la nivel conceptual, prin tendințele educaționale pe care le modelează, ci și la nivel practic, printr-o varietate de aplicații disponibile pentru cadre didactice și elevi. Aceste instrumente facilitează pregătirea lecțiilor, crearea de resurse personalizate, evaluarea și chiar sprijinirea elevilor cu nevoi speciale. În continuare sunt prezentate principalele categorii de instrumente IA utilizate în educație

1. IA pentru evaluări și generare de conținut

- **Diffit** (diffit.me) – permite profesorilor să creeze resurse educaționale diferențiate, cum ar fi texte adaptate pe niveluri de dificultate, rezumate, liste de vocabular și întrebări de înțelegere. (Diffit, 2025)
- **ChatGPT** (openai.com/chatgpt) – generează teste, exerciții, eseuri și planuri de lecție personalizate; poate analiza și sintetiza informații pentru a sprijini profesorii în pregătirea materialelor didactice. (ChatGPT, 2025.)
- **Gemini** (gemini.google.com) – oferă suport conversațional pentru generarea de texte, explicații, rezumate și întrebări educaționale, fiind util atât profesorilor, cât și elevilor. (Google Gemini, 2025)
- **Copilot** (microsoft.com/microsoft-copilot) – integrat în suita Microsoft 365, sprijină profesorii în redactarea de materiale, structurarea conținutului și elaborarea documentelor educaționale, precum și în crearea de evaluări personalizate. (*Asistentul dvs. cu inteligență artificială pentru lucru* | Microsoft 365 Copilot, 2025.)

2. Prezentări și conținut multimedia

- **Pictory.ai** transformă texte sau pagini web în videoclipuri educaționale, facilitând crearea de conținut vizual atractiv (*Pictory - AI Video Generator*, 2025.).
 - **Tome.app**, **SlidesAI.io** și **Gamma.app**, **Slidesai.io**, **Alayna.ai** generează automat prezentări vizuale și interactive, economisind timp pentru cadrele didactice.
 - **Vexub**, **Lumiere video**, **Pixverse** sunt platforme pentru creare de conținut video
3. Planificarea lecțiilor și feedback educațional
- **Eduaide.ai** sprijină planificarea lecțiilor, generarea de fișe de lucru și furnizarea de feedback personalizat pentru elevi (*Eduaide.Ai*, 2025)
 - **Magic School** oferă un set de instrumente AI dedicate creării rapide de conținut educațional (*Teacher Tools | MagicSchool*, 2025).

Eduaide.ai și Magic School reprezintă instrumente inovatoare care sprijină planificarea lecțiilor, generarea de fișe de lucru și furnizarea de feedback personalizat pentru elevi. Prin utilizarea acestor platforme, profesorii pot crea experiențe de învățare adaptate nevoilor individuale ale elevilor, îmbunătățind astfel calitatea educațională și contribuind la dezvoltarea abilităților elevilor într-un mod eficient.

Platforma **Eduaide.ai** se distinge prin funcționalitatea sa de a oferi elevilor un feedback diferențiat, configurat în raport cu particularitățile și stadiul lor de dezvoltare educațională. Acest tip de sprijin are un rol fundamental în procesul de învățare, întrucât îi ajută pe elevi să își evalueze nivelul actual de competență și să identifice aspectele care necesită îmbunătățire. Studiile de specialitate arată că feedbackul generat de instrumentele bazate pe inteligență artificială stimulează implicarea elevilor, oferindu-le informații relevante care facilitează ajustarea strategiilor proprii de învățare. (Tubino & Adachi, 2022).

4. Traducere și accesibilitate

Instrumentele IA de traducere, precum **Google Translate**, facilitează accesul la resurse educaționale internaționale, sprijinind învățarea multilingvă și incluziunea educațională.

Aceste unelte nu doar că îmbunătățesc accesibilitatea informațiilor pentru studenții care nu vorbesc limba de instruire, dar contribuie, de asemenea, la eliminarea barierelor lingvistice în educație, permițând o diversificare mai mare a materialelor de studiu și a metodelor pedagogice.

Un studiu recent subliniază că IA poate îmbunătăți semnificativ calitatea traducerilor în educație, ajutând profesorii să integreze aceste instrumente în procesul didactic (Alkhofi, 2025).

Zaki și Ahmed (2024) evidențiază contribuțiile sistemelor de traducere bazate pe AI în promovarea echității și incluziunii în comunicare, arătând că aceste tehnologii pot facilita

cooperarea între diferite culturi și limbi. Prin utilizarea acestor unelte, instituțiile educaționale pot sprijini studenții cu diverse fundaluri lingvistice, ajutându-i să participe la activitățile de învățare într-un mod mai echitabil și inclusive (Zaki & Ahmed, 2024)

5. Sprijin pentru elevi și învățare personalizată

- **Wisdomlin** ajută la generarea automată de flashcarduri și materiale de recapitulare, utile în consolidarea cunoștințelor.
- **Goblin.tools** oferă suport pentru elevii neurodivergenți, prin funcții precum descompunerea sarcinilor în pași simpli și estimarea timpului necesar (Goblin Tools, 2025).

Flashcardurile sunt instrumente pedagogice eficiente pentru memorarea informațiilor și, prin intermediul Wisdomlin, elevii pot beneficia de generarea automată a acestora în baza materialelor de studiu specificate. Această caracteristică permite elevilor să creeze rapid seturi de flashcarduri adaptate nevoilor lor individuale de învățare.

Conform studiilor efectuate, utilizarea flashcardurilor în procesul de învățare a fost legată de o îmbunătățire considerabilă a retenției informațiilor și de o abilitate mai mare de a le recupera în situații de evaluare. Aceasta indică faptul că Wisdomlin poate ajuta la îmbunătățirea procesului de învățare prin simplificarea accesului la informații esențiale, prezentate într-un mod sistematic și bine structurat.(Pratama et al., 2023).

Tabel 1. Aplicații IA

Aplicație	Activitate asociată	Categorie
Pictory.ai	Transformare texte, articole și pagini web în videoclipuri IA	Transformare text în video
Vexub	Platformă de generare video IA	
Lumiere Video	Creare video IA din imagini	
Pixverse	Editare și generare conținut vizual IA	
Alayna.ai	Generare automată de prezentări structurate	IA pentru prezentări
Tome.app	Creare interactivă de slide-uri cu IA	

Slidesai.io	Platformă dedicată generării automate de prezentări	
Gamma.app	Construcție intuitivă de prezentări vizuale	
Eduade.ai	Creare, adaptare și îmbunătățire materiale didactice	IA pentru conținut educațional
Magic Tools	Set de instrumente IA pentru profesori	
App.alayna.us	Generare de materiale didactice personalizate	
Perplexity	Asistent IA pentru răspunsuri rapide și informații structurate	IA pentru activități diverse
Curipod	Creare de activități educaționale interactive	
Auto Classmate	Automatizare IA pentru sarcini administrative și didactice	
Wisdolin	Creare automată de flashcard-uri și materiale de învățare	IA pentru generare carduri educaționale
Goblin.tools	IA dedicat sprijinirii elevilor neurodivergenți	IA pentru elevii neurodivergenți

Domeniul inteligenței artificiale și aplicațiile sale în sectorul educației dau naștere unui domeniu multidisciplinar care reunește informatica, statistica, psihologia și, bineînțeles, educația. (Martínez-Comesaña et al., 2023)

Exemplele de aplicații prezentate – de la platforme pentru generarea de conținut și evaluări (ChatGPT, Gemini, Copilot, Diffit) până la instrumente pentru prezentări multimedia (Pictory.ai, SlidesAI) sau pentru sprijinirea elevilor (Wisdolin, Goblin.tools) – arată că IA poate deveni un partener valoros pentru cadrele didactice. Aceste instrumente reduc sarcinile administrative, optimizează planificarea lecțiilor și oferă oportunități reale de incluziune educațională.

Totuși, adoptarea acestor tehnologii trebuie să fie însoțită de o abordare critică. Probleme precum acuratețea informațiilor, etica utilizării datelor și riscul de supra-dependență de tehnologie

nu pot fi ignorate. Profesorul rămâne elementul central al procesului educațional, rolul său transformându-se însă din simplu furnizor de cunoștințe în **designer al experiențelor de învățare** și mediator între elev și tehnologie.

Bibliografie

- Alkhofi, A. (2025). Man vs. Machine: Can AI Outperform ESL Student Translations? *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1624754>
- Asistentul dvs. *Cu inteligență artificială pentru lucru | Microsoft 365 Copilot*. (n.d.). Retrieved September 8, 2025, from <https://www.microsoft.com/ro-ro/microsoft-365/copilot/copilot-for-work>
- Chisega, A.-M. (2024). Predarea Și Învățarea Într-O Lume a Inteligenței Artificiale. *Buletinul Universității Naționale De Apărare „carol I”*, 13(3), 59–71. <https://doi.org/10.53477/2065-8281-24-22>
- Emerging governance of generative AI in education: OECD Digital Education Outlook 2023*. (2023, December 13). OECD. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/emerging-governance-of-generative-ai-in-education_3cbd6269.html
- Gasnaș, A., & GLOBA, A. (2023). The Role of Artificial Intelligence in Education. *Acta Et Commentationes Științe Ale Educației*, 32(2), 46–57. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v32i2.46-57>
- Gasnaș, A., & Globa, A. (2023). The Role of Artificial Intelligence in Education. *Acta Et Commentationes Științe Ale Educației*, 32(2), 46–57. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v32i2.46-57>
- Ivanov, M., & Stanciu, A. (2023). *ED-Sense, Platformă Tehnologică Pentru Educație Personalizată În Era Digitală Bazată Pe Inteligență Artificială Și Conținut Interactiv*. <https://doi.org/10.61071/rpd.2388>
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century*. UCL institute of education press.
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: Revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- Pratama, Muh. P., Sampelolo, R., & Lura, H. (2023). Revolutionizing Education: Harnessing the Power of Artificial Intelligence for Personalized Learning. *Klasikal Journal of Education Language Teaching and Science*, 5(2), 350–357. <https://doi.org/10.52208/klasikal.v5i2.877>

- Sfetcu, N. (2023). Provocări În Inteligența Artificială. *It & C*, 2(3). <https://doi.org/10.58679/it24537>
- Tubino, L., & Adachi, C. (2022). Developing Feedback Literacy Capabilities Through an AI Automated Feedback Tool. *Ascilite Publications*, e22039. <https://doi.org/10.14742/apubs.2022.39>
- Zaki, M. Z., & Ahmed, U. (2024). Bridging Linguistic Divides: The Impact of AI-powered Translation Systems on Communication Equity and Inclusion. *Journal of Translation and Language Studies*, 5(2). <https://doi.org/10.48185/jtls.v5i2.1065>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education -where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- ChatGPT. Retrieved February 27, 2025, from <https://chatgpt.com>
- Diffit. (2025.). *Diffit Resource Library*. Diffit Resource Library. Retrieved September 8, 2025, from <https://library.diffit.me/>
- Eduaide.Ai: AI Created for Teachers. (2025, August 24). <https://www.eduaide.ai/>
- Google Gemini. (2025). Gemini. Retrieved September 8, 2025, from <https://gemini.google.com>
- Pictory—AI Video Generator Retrieved September 8, 2025, from <https://pictory.ai/>
- Teacher Tools | MagicSchool. Retrieved September 8, 2025, from <https://www.magicschool.ai/magic-tools>

HEALTH EDUCATION WORKSHOPS

Stela-Gabriela Jelea ^{a,†,‡,§}, Oana-Corina Jelea ^a

^a Technical University of Cluj-Napoca, Victoriei Street, No 76, Baia Mare, România

Abstract

In a world where unhealthy habits are becoming increasingly common, schools play a fundamental role in educating students and shaping healthy eating habits. With proper nutrition, regular physical activity, personal hygiene, and emotional balance, children can grow into healthy, active, and responsible adults. Since children spend a significant amount of their time at school, it bears a crucial responsibility for their health education. Teachers, parents, and school medical staff must work together to create a healthy and safe environment. Awareness campaigns, themed activities, and involving students in health-related projects can have a lasting positive impact. A healthy lifestyle adopted in childhood with the support of the school lays the foundation for a balanced, energetic, and responsible adult. Investing in early health education is ultimately an investment in the long-term well-being of society.

Keywords: *teaching; nutrition; students; workshops;*

* Autor corespondent: Stela-Gabriela Jelea
Adresa de e-mail: stela.jelea@cb.utcluj.ro

Introduction

Obesity can develop at any age and is widely recognized as a complex and multifactorial condition. It results from an interplay between non-modifiable factors (such as genetic predisposition, sex, ethnicity, and metabolic characteristics) and modifiable factors (including dietary habits, physical activity, screen time, sleep patterns, and psychosocial influences) (Vancea, 2014; EPW, 2025).

Particularly alarming is the rise in childhood obesity, which has grown at an unprecedented rate in recent years. By 2035, it is estimated that childhood obesity will double compared to 2020, potentially affecting 208 million boys and 175 million girls (Askovic et al., 2012).

Among the most effective responses to this growing crisis is prevention, with a particular focus on early intervention in schools. Nutritional education and behavioral guidance, combined with monitoring and support, are essential components of a successful, long-term strategy (González-Gross et al., 2008).

Methodology

Early education offers one of the most powerful tools in shaping long-term health outcomes. When health education begins in childhood, within the structured and consistent environment of the school, it has the potential to reach all children, regardless of socioeconomic background. This makes schools ideal settings for prevention-focused interventions.

Programs implemented at the school level benefit from broad outreach and cultural adaptability. Moreover, they allow for the integration of both curricular and extracurricular elements, such as classroom instruction, school meals, physical education, and community involvement (Karpouzis et al., 2025).

The approach emphasized here involves the combined participation of educational staff, students, families, and healthcare professionals, in line with established models of community engagement in public health. This methodology supports both the transmission of theoretical knowledge and the development of practical, sustainable habits, reinforcing them through multiple channels over time.

Educational programs designed to address childhood obesity must include age-appropriate, culturally sensitive content on nutrition, physical activity, mental well-being, and lifestyle choices.

Methods such as project-based learning, interactive workshops, peer mentorship, and digital tools can increase student engagement and improve knowledge retention.

Data and observations were drawn from case studies, national policy reviews, and WHO reports on youth health education initiatives across European countries. The approach emphasizes the importance of interdisciplinary collaboration, bringing together educators, medical professionals, parents, and community stakeholders to implement holistic interventions.

Results and discussion

Rates of childhood overweight and obesity have increased significantly across Europe. In response to these growing concerns, the European Commission introduced a comprehensive strategy in 2007 entitled the Strategy for Europe on nutrition, overweight, and obesity-related health issues (COM (2007) 279 final). This strategy encourages member states to implement multi-sectoral policies focused on reducing risk factors, improving dietary habits, and increasing physical activity among children and adolescents.

At the school level, policy effectiveness depends largely on the degree of community engagement and cross-sector coordination. Designing and implementing school-based nutrition and physical activity programs is most successful when built upon collaboration between teachers, parents, students, and healthcare professionals alike.

The inclusion of a dedicated subject focused on healthy lifestyle education, starting with the preparatory grade and continuing through the early years of primary school, represents a strong step toward institutionalizing health education. This type of structured curriculum enables students to develop age-appropriate knowledge and attitudes about food, exercise, hygiene, and emotional health.

For students in middle and high school, the continuation of health promotion must extend beyond biology lessons. It should be present in homeroom sessions, school assemblies, after-school clubs, and thematic projects. By embedding health content across diverse contexts, schools can foster a more comprehensive understanding of health and well-being.

Despite these efforts, one of the main challenges remains the lack of centralized coordination. Currently, teachers are expected to plan and deliver nutrition content based on personal initiative or school-specific policies. This fragmented approach can result in gaps or

inconsistencies in the information presented, especially in areas such as portion control, reading food labels, or understanding emotional eating.

The three-pronged framework proposed by Collins et al. (1995) continues to offer a useful lens through which to assess the quality of classroom-based nutrition education:

1. Knowledge transfer. Providing clear, factual information about nutrition and health.
2. Attitudinal change. Challenging pre-existing negative perceptions and cultivating a healthy mindset around food.
3. Skill development. Teaching students how to make healthy decisions in real-life contexts.

The main challenge was to promote these goals in age-appropriate ways that also respect students' personal and cultural preferences (Collins et al., 1995).

Since 2009, Romania's national campaign "For a Healthy Lifestyle", led by the National Audiovisual Council, has served as a platform for public awareness and behavioral change, reinforcing the messages taught in schools (WHO, 2021). Complementing this, the National Strategy for Youth Policy (2015–2020) sought to not only promote physical activity but also engage young people as active and responsible citizens, encouraging their participation in extracurricular activities such as sports clubs, youth associations, and cultural organizations.

Nevertheless, major gaps remain in physical activity levels among Romanian children. According to the WHO (2021), over half (53.9%) of children do not participate in organized sports, and approximately 40% do not walk or cycle to or from school. This shortfall is especially concerning given WHO's (2010, 2025) recommendation that children and adolescents between the ages of 5 and 17 engage in at least 60 minutes of moderate-intensity physical activity per day.

To address these issues in a more practical and sustainable way, several intervention channels can be utilized:

- *Biology clubs and extracurricular groups* allow students to explore health topics in greater depth and apply what they've learned in real-life contexts.
- *Parent engagement sessions* can help bridge the gap between school education and home practices. Families, as the primary agents of early behaviour formation, must be informed and supported to make healthier decisions.

- *Expert-led campaigns*, involving professionals such as doctors or nutritionists, can reinforce school messages with scientific credibility and tailored advice.
- *Professional development for educators*, through online or certified nutrition training, can ensure that those delivering the curriculum are well-prepared and up-to-date.

These combined efforts create a **multilayered support system**, helping children adopt and sustain healthier habits while also involving the broader community.

Conclusions

The development of healthy habits during childhood forms the foundation of lifelong well-being. Schools have a unique opportunity and responsibility to lead these efforts by delivering structured, evidence-based health education from an early age.

Beyond simply providing knowledge, educators must also foster positive attitudes and practical skills. Children need to be equipped not just with theoretical understanding but with the confidence and capacity to make informed decisions, decisions that align with both their personal needs and their social environments.

To succeed, health education must be:

- Integrated across subjects and school activities.
- Supported by ongoing teacher training.
- Reinforced by family and community engagement.
- And anchored in national policy frameworks that provide continuity and resources.

In conclusion, adopting a healthy lifestyle from early childhood is not only a preventive strategy against future disease, but also an essential investment in the health of society as a whole.

References

Askovic, B., Kirchengast, S. (2012). Gender differences in nutritional behavior and weight status during early and late adolescence. *Anthropol Anz.*, 69(3): 289-304.

Collins, J.L., Small, M.L, Kann, L., Pateman C. B., Gold R.S., Kolbe, L.J. (1995). *School Health Education*. Journal of School Health, 65(8): 302.

Commission of the European Communities. white paper on a Strategy for Europe on Nutrition, Overweight and Obesity related health issues. Brussels, 30.5.2007. COM(2007) 279 final.

González-Gross, M., Kersting, M., Molnár, D., Gottrand, F., Barrios, L., Sjöström, M., Manios, Y., Gilbert, C.C., et al. (2008). Proiectarea și implementarea stilului de viață sănătos în Europa prin Studiul transversal privind nutriția în adolescență. *Int. J. Obes.* 2008, 32 (Supl. S5), S4–S11.

Karpouzis, F., Anastasiou, K., Lindberg, R., Walsh, A., Shah, S., Ball, K. (2025). Effectiveness of school-based nutrition education programs that include environmental sustainability components, on fruit and vegetable consumption of 5–12 year old children: A Systematic Review. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 57 (7): 627-642, ISSN 1499-4046,

Vancea, C.P. (2014) *Tratamentul obezității la copil și adolescent*. Univ. de Medicină și Farmacie, Craiova.

WHO (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. ISBN: 978 92 4 159 997 9.

WHO (2021). *Physical Activity Factsheets for the European Union Member States in the WHO European Region*.

WHO (2025). *European Region, Romania*. European Programme of Work (EPW).

INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN BIOLOGY CLASSES

Șef lucrări dr. Stela-Gabriela Jelea^{§§§}

Technical University of Cluj-Napoca, Victoriei Street, No 76, Baia Mare, România
e-mail: marian.jelea@cb.utcluj.ro; ORCID: 0000-0001-5826-2001

Conf. dr. Marian Jelea

Technical University of Cluj-Napoca, Victoriei Street, No 76, Baia Mare, România
e-mail: stela.jelea@cb.utcluj.ro; ORCID: 0000-0002-9319-4312

Abstract

Biology is part of the curricular area Mathematics and Natural Sciences and intersects closely with physics, chemistry, biochemistry, geography, mathematics, and computer science, particularly in topics related to medicine, nutrition, and the environment. An interdisciplinary approach to teaching biology offers significant benefits, enriching the learning process and fostering deeper engagement. By integrating knowledge from multiple subjects, educators can increase students' interest and motivation, while also promoting the development of critical thinking skills. This approach enables learners to examine concepts from multiple perspectives and engage in creative problem-solving, especially when lessons draw on content from more than one discipline rather than presenting information in isolation. Linking ideas across fields not only clarifies concepts but also helps bridge the “language” of different school subjects, creating a more cohesive and relevant learning experience.

Keywords: biology; teaching process; interdisciplinary; integrating knowledge; students,

Introduction

The term “interdisciplinary” first appeared in the early 20th century, used by the Social Science Research Council as a bureaucratic shorthand for promoting research that involved more than one discipline (Frank, 1988).

* Corresponding author:
E-mail address: stela.jelea@cb.utcluj.ro

Interdisciplinarity serves several purposes: *applied* – the transfer of methods for practical applications; *epistemological* – the use of methods from other fields; and *generative of new disciplines* – the transfer of methods between two or more disciplines, which can lead to the emergence of an entirely new field (Nicolescu, 1999).

In the context of the rapid development of the sciences, biology can no longer be regarded as an isolated discipline; it has evolved into a complex field that works in constant collaboration with other sciences. Teachers must experiment with innovative teaching approaches aimed at enhancing students' learning experiences.

Literature Review

Interdisciplinarity in biology is not merely an advantage, but a necessity in today's world. Its implementation in biology teaching is an important pedagogical requirement within the educational process, creating opportunities to broaden students' scientific perspectives.

An interdisciplinary approach eliminates the fragmentation and isolation of informational content during instruction and encourages the development of students' critical thinking skills. The study of complex problems or concepts in biology requires the integration and synthesis of knowledge from physics, chemistry, mathematics, geography, medicine, and computer science (Županec et al., 2022).

Methodology

Interdisciplinarity focuses on the development of transversal skills with greater long-term relevance. In the context of the rapid advancement of the sciences, biology can no longer be regarded as an isolated discipline. It has evolved into a complex field that works in constant collaboration with other sciences to understand and address challenges.

By combining instructional content and working models, students achieve a deeper understanding of the subject matter, which in turn leads to improved academic performance (Labov et al., 2010; NRC, 2003).

Results

There is a correlation between the way teaching activities are conducted and students' performance. The interaction between disciplines should not be limited to the exchange of

information but should also involve the development of working algorithms and the resolution of learning tasks.

The following are examples of interdisciplinarity.

The interdisciplinarity between biology and physics is reflected in the use of physical methods and concepts to study biological mechanisms. Methodologies and hypotheses are interconnected and adapted to develop new tools that enable the investigation of complex topics beyond the scope of a single discipline. Research equipment and analytical instruments relevant to biology also operate on physical principles (Conț, 2022).

Biology relies on observation and measurement. Based on these measurements, modeling and predictions can be made. Physical parameters (such as pressure, temperature, and humidity) are applied in teaching animal physiology, plant physiology, microbiology, and ecology.

The following are examples of physical concepts used in teaching biology. Optical properties, sounds and ultrasounds, the nature of light, radiation and levers are essential in teaching anatomy (Conț, 2022; Hobbie & Roth, 2007). Membrane transport, resting membrane potential, Donnan equilibrium, electrotonus, the generation and conduction of action potentials, osmotic pressure, and the osmotic fragility of red blood cells are applied in teaching animal physiology (Hobbie & Roth, 2007).

Interdisciplinarity between biology and chemistry. Chemistry has made a significant contribution to the development of biology, through the study of the chemical composition of the cell, inorganic and organic substances, their properties, the chemical formulas of hormones, the molecular structure of proteins, carbohydrates, and lipids, their functions within the cell, nucleic acids, Krebs cycle, cellular respiration, protein synthesis, and more.

One of the oldest and most productive interdisciplinary fusions within the life sciences is that of biology and chemistry in the field of biochemistry.

Interdisciplinarity of biology and mathematics. Almost any interdisciplinary approach involves the use of mathematical knowledge. Experimental design means mathematics. At each stage, previously acquired knowledge is used. Statistical processing of data and graphical representations mean mathematics.

Interdisciplinarity between biology and art. Representation through drawing appears to offer strong potential for exploration in teaching. Visual language consists of elements that can be easily associated with mathematical concepts (point, line, shape, volume), physical concepts (spectral decomposition of light), and semantics (meaning, significance, etc.) (Chitia & Indreica, 2018). Demonstrations using drawings aim to help solidify certain concepts.

Interdisciplinarity between biology and technology. Technology is second nature to students (Annetta et al., 2010; Mikropoulos et al., 2003). Online social networks and electronic resources are increasingly used to enhance students' understanding and interest (Musante, 2008). The application of technology in teaching, learning, and assessment includes skills such as navigating the internet for relevant information, using electronic tools for communication, and employing application tools provided by Microsoft Office (MS Word, MS PowerPoint, MS Excel, etc.).

Lessons delivered through AEL, software developed by specialized companies, educational films, experimental modeling, PowerPoint, or other programs are representative examples of using technology in the teaching process. They can be incorporated at specific stages of a lesson, as required by its logic and instructional strategy.

The lesson must be reinvented to achieve its learning objectives. Modern technologies, such as smartphones with their applications, are also excellent teaching tools. These instruments increase students' interest, foster the development of mathematical skills, scientific and technological aptitude, digital literacy, practical skills, social competences, and a sense of initiative and entrepreneurship.

Biotechnology and bioinformatics are emerging disciplines that combine methods from biology, medicine, and computer science to analyze complex data and develop new therapies. These fields illustrate the disappearance of boundaries between traditional disciplines.

Interdisciplinarity between biology and medicine. Biology and medicine are two distinct disciplines, each with its own approaches, values, and outcomes. These disciplines have been interconnected for more than two millennia. While biology provides theoretical foundation, medicine applies it. Interdisciplinarity is not limited to the application of biological knowledge in medicine but also entails active collaboration between the two fields. Without this collaboration, medicine could not advance, and biology could not fully realize its applied potential.

Interdisciplinarity between biology and psychology. Cortical processes can be correlated with psychology and neurobiology.

Interdisciplinarity between biology and geography. Biology and geography are two fields that complement each other in the study of ecosystems, species distribution, the effects of climate change, and the impact of human activities on nature. Biogeography, for example, examines the distribution of species across geographic areas, considering factors such as climate, topography, and ecosystems.

Interdisciplinarity between biology and history. The history of biology is a narrative of the accumulation of knowledge about the living world, from simple observations to complex analyses, with increasingly specialized and interconnected branches.

Interdisciplinarity between biology and Latin language. At first glance, biology and Latin language may seem like two completely different fields, biology belonging to the natural sciences, and Latin to the humanities. However, a closer analysis reveals a deep and intriguing connection between them. Latin language plays an essential role in the scientific naming of plant and animal species.

In recent literature, there is a growing view that the focus should not be on the specific discipline of study, but rather on the system of concepts and methods used to quantitatively describe a phenomenon and to probabilistically predict what will follow (Cont, 2022). The transition to an interdisciplinary approach in education is a long and challenging process.

Discussions and conclusions

The instructional-educational process is an act of creation. A delivered lesson is shaped by scientific content and the specific characteristics of the students. A good lesson is the creation of the teacher, the students, and the atmosphere established in the classroom.

When planning an interdisciplinary lesson, the teacher must consider several factors: the purpose of the lesson, its objectives, the teaching methods, the connections between disciplines, and the extent to which students already possess knowledge related to the subject being studied. This approach allows students to explore concepts from multiple perspectives, engage creatively in problem-solving, express themselves freely, and work either in teams or individually. The aim of the interdisciplinary approach is to dissolve the boundaries between fields of study.

Interdisciplinary education plays an important role as it provides resources for the advancement of science. Fields such as medical physics, biochemistry, computational biology, biomathematics, bioengineering, and physical chemistry are clear evidence of the need for interaction between the sciences.

Bibliography

- Annetta, L. A., Cheng, M.-T., Holmes, S. (2010). Assessing twenty first century skills through a teacher created video games for high school biology students. *Research in Science & Technological Education*, 28(2) 101-111.
- Chitia, E. V. & Indreica, E.-S. (2018). The interdisciplinary approach of arts and crafts activities as a prerequisite for optimizing school performance. *Journal Plus Education*, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151, Vol XXI (2018), Special Issue., 90-9391.
- Colț, M. (2022). Perspective actuale în studiul interdisciplinar al fizicii în liceu – teza de doctorat, 3-6.
- Frank, R. (1988). Interdisciplinary: The first half century. *Issues in Integrative Studies*, 40(6), 139–151.
- Hobbie, K. & Roth B.J. (2007). *Intermediate Physics for Medicine and Biology*. Fourth Edition, Springer, ISBN-13:978-0-387-30942-2.
- Labov, J. B., Reid, A. H., Yamamoto, K. R. (2010). Integrated biology and undergraduate science education: A new biology education for the Twenty-First Century? *CBE—Life Sciences Education*, 9, 10–16.
- Mikropoulos, T. A., Katsikis, A., Nikolou, E., Tsakalis, P. (2003). Virtual environments in biology teaching. *Journal of Biological Education*, 37(4), 176-181.
- Musante, S. (2008). Critical conversations: The 2008 Biology Education Summit. *BioScience*, 58(8), 685-689.
- National Research Council (2003). *BIO2010: Transforming undergraduate education for future research biologists*. Retrieved from <http://www.nap.edu>.
- Niculescu B. (1999). *Transdisciplinaritatea (manifest)*, Editura Polirom, Iași.
- Županec, V., Lazarević, T., Sekulić, V., Pribićević, T. (2023). The effectiveness of an interdisciplinary approach in biology teaching in primary school: A comparison with monodisciplinary approach. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 169-182. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.169> accessed Jul 21 2025].

INFLUENȚA ASCULTĂRII MUZICII ASUPRA ANXIETĂȚII, ABORDARE PRIN PRISMA GENULUI ȘI A VÂRSTEI

Ramona-Niculina Jurcău^{a*}, Ioana-Marieta Jurcău^{b*}, Marie-Caroline Vanheesbeke^c,

Florin-Gheorghe Trif^d, Dong Hun Kwak^{e*}

^a*Disciplina de Fiziopatologie, Facultatea de Medicină,
Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca*

^b*Spitalul Clinic de Urgență pentru Copii, Cluj-Napoca*

^c*Licențiat, Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca*

^d*DSPP, Universitatea Tehnică Cluj-Napoca*

^e*Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca*

**Autori corespondenți*

Abstract

Influence of music listening on anxiety, approach through gender and age lens

Music is known for its important role in modulating anxiety and stress. Various studies have highlighted the benefits of listening to music in modulating mental stress, anxiety and cortisol. The objective of this study was to evaluate the interest in the relationship between listening to music and stress, through the lens of gender and age. Considering the results obtained from the studies we conducted, we can say that the interest in studying the impact of listening to music on stress is important and is in an almost continuous increase over time.

Key words: music listening, stress, gender, age

Introducere

În ultimul deceniu, a existat un interes tot mai mare pentru relația dintre ascultarea muzicii și influența acesteia asupra stresului, precum și utilizarea acesteia în sport. Diverse studii au

evidențiat beneficiile ascultării muzicii în modularea stresului mental, a anxietății și a cortizolului. În plus, s-a demonstrat că ascultarea muzicii are un efect benefic și asupra performanței atletice prin diverse procese: capacitatea sa de a se sincroniza cu ritmurile interne ale corpului, reducerea percepției durerii și activarea sistemului de recompensă. Până în prezent, am observat că studiile sunt extrem de relevante pentru relația dintre ascultarea muzicii și stres.

Stres

Claude Bernard a introdus un concept cheie care stă la baza definiției stresului: fixitatea mediului intern (Thayer & Lane, 2009). Aceasta corespunde implementării unor mecanisme adaptive pentru a restabili echilibrul fiziologic în urma constrângerilor de mediu. Stresul este un proces complex care include răspunsuri fiziologice, biologice (hormonale, imune, cardiovasculare, celulare) și psihologice. Prima descriere a conceptului de stres a fost inițiată de Hans Selye în 1936 (Rochette et al., 2023), unde a considerat stresul ca fiind un răspuns de adaptare nespecific pe care l-a numit sindrom general de adaptare (SGA). Există factori de stres psihogeni care sunt de origine pur psihologică (de exemplu, pierderea unei persoane dragi etc.) și factori de stres neurogeni care implică un stimul fizic (de exemplu, vătămări corporale) (Anisman & Merali, 1999). Stresul poate fi generat din patru surse de bază diferite: mediul înconjurător, factorii de stres sociali (roluri sociale, interviuri de angajare, divorț, volum de muncă etc.), factorii de stres fiziologici din situații care afectează organismul, fie fizic, fie mental (menopauza, insomnia, îmbătrânirea, boala, nașterea etc.) și gândurile (adică modul în care individul percepe experiențele care definesc situația ca fiind stresantă, dificilă sau plăcută) (Broman-Fulks et al., 2012).

Efecte ale muzicii asupra stresului

Muzica are un efect de reducere a stresului, așa că ascultarea muzicii poate afecta diferențiat sistemele de stres fiziologic (Linnemann et al., 2015). Muzica poate reduce anumiți markeri de stres, cum ar fi cortizolul, adrenalina, ritmul cardiac și tensiunea arterială. De asemenea, muzica este cunoscută pentru rolul său important în modularea stresului mental (Jurcău et al, 2015) și a anxietății (Jurcău et al, 2017).

Acțiuni asupra hormonilor de stres

Epinefrina și norepinefrina sunt implicate în răspunsul sistemului nervos autonom la stres, iar o scădere a producției acestor doi hormoni a fost observată atunci când se ascultă muzică (Jiménez-Jiménez et al., 2013). Mai multe studii au demonstrat o scădere a cortizolului atunci când se ascultă muzică, demonstrând un efect biologic de reducere a stresului. Ascultarea muzicii cu tempo lent sau rapid este însoțită de o creștere a nivelului de oxitocină și, respectiv, o scădere a nivelului de cortizol și implică faptul că astfel de modificări legate de ascultarea muzicii sunt

implicate în efectele fiziologice ale relaxării și, respectiv, ale stimulării emoționale (Ooishi 27 al., 2017). Studiile au sugerat o creștere mai mare a raportului ACTH/cortizol la ascultarea muzicii, demonstrând un alt efect relaxant al muzicii (Widmer, 2005). O scădere mai mare a raportului cortizol/DHEA a fost constatată în timpul ascultării muzicii clasice, ceea ce reprezintă un indicator suplimentar al reducerii stresului biologic prin muzică. (un alt marker al reducerii stresului biologic) a fost constat în timpul a trei zile de ascultare a muzicii clasice. S-a constatat o scădere a magnitudinii răspunsului corticosteroidian pe parcursul zilei, după 3 săptămâni de ascultare a muzicii clasice (Et Rider et al., 1985). O revizie recentă (Saskovets et al., 2025) arată influența diferitelor tipuri de muzică și sunete asupra unor parametri implicați în stres: a) unele sunete pot reduce dar și induce stresul; b) sunetele non-muzicale, cum sunt le din natură și vocile calmante ameliorează stresul, deși cercetările în acest domeniu rămân limitate; c) muzica clasică și cea auto-selectată, reduce frecvența cardiacă, tensiunea arterială și nivelurile de cortizol.

Acțiuni asupra anxietății

Literatura referitoare la eficiența intervențiilor muzicale în situații de stres și anxietate este în continuă creștere a numărului de publicații (Wang et al., 2024). Multe studii apreciază anxietatea de stare ca o consecință a stresului (de Witte et al., 2020). Mai multe recenzii Cochrane au pus în evidență eficacitatea terapiei prin muzică în reducerea stresului și a anxietății și îmbunătățirea funcționării psihologice (Rudstam et al., 2022). Astfel, într-o varietate de probleme apărute de-a lungul vieții, intervențiile bazate pe muzică s-a dovedit că sunt corelate pozitiv cu reglarea stresului și a anxietății (Robb et al., 2011). Emoțiile și sentimentele negative, spre exemplu neliniștea sau nervozitatea, anxietatea de stare (Pittman & Kridli, 2011). În plus, intervențiile muzicale înainte peri-operatorii determină reducerea semnificativă a durerii, anxietății și creșterea satisfacției pacientului (Geensen et al., 2025).

Obiectiv

Obiectivul acestui studiu a fost de a evalua interesul pentru relația dintre stres și muzică până în perioada pandemie (2019), examinând numărul de publicații care apar pe PubMed și care corespund acestui interes.

Materiale și metode

Cuvinte cheie

Muzica este cunoscută pentru proprietățile sale antistres, capacitatea sa de a reduce durerea și efectul său atractiv. În ceea ce privește stresul, cortizolul este unul dintre acești markeri principali. S-a folosit termenul „Ascultarea muzicii”. Cuvintele cheie alese au fost „ascultarea muzicii și anxietatea” (LMA).

Perioadele de timp analizate

A fost colectat numărul de articole din primul an de publicare până la sfârșitul anului 2018. Perioadele de timp analizate au fost: 1949, 1950-1959, 1960-1969, 1970-1979, 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 și 2018.

Filtrele PubMed alese pentru analiză

Acestea au fost: „Gen” (gen) și „Vârste” (vârstă); fiecare dintre aceste filtre a constituit un grup de studiu. În cadrul fiecărui filtru selectat, au fost analizate anumite subfiltre:

a) Pentru filtrul „Gen”, subfiltrele selectate au fost: bărbați („Masculin” - M), femei („Feminin” - F) și bărbați + femei („Masculin + Feminin” - M+F).

b) Pentru filtrul „Vârste”, subfiltrele selectate au fost: Copil: naștere-18 ani (0-18); Adult: 19-44 ani (19-44); Vârstă medie: 45-64 ani (45-64); 65 ani și peste (65+ ani - >65); 80 ani și peste (80+ ani - >80).

Evaluare statistică

Datele au fost introduse în software-ul Excel. Evaluarea statistică a fost efectuată folosind testul T Student. Pentru evaluarea statistică, am calculat media, deviația standard și valoarea p. Diferențele au fost considerate semnificative dacă $p < 0,05$.

Rezultate

N/an a arătat o tendință crescătoare între 2013 și 2017.

a. *Analiza cuvântului cheie „Ascultarea muzicii și stresul” pentru filtrul „Gen”* (Fig. 1, Tabel 1)

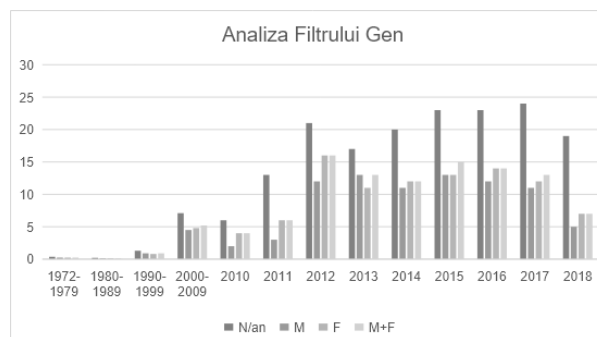


Fig. 1 Numărul de publicații pentru fiecare perioadă analizată pentru cuvântul cheie „Ascultarea muzicii și stresul” și filtrul „Gen”

Se poate observa că: a) M a fost mai mare în 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 și 2017; b) F a fost mai mare în 2012; c) M+F a fost mai mare în 2012 și 2015; d) site-ul nu a promovat niciun studiu pentru: M, F și M+F între 1972 și 1989.

Tabelul 1. Analiza statistică pentru perioada analizată pentru cuvântul cheie „Ascultarea muzicii și stresul” și filtrul „Gen”

Perioada 1972-2018	N/an	M	F	M+F
Media	13.4592	6.7692	7.7692	8.1538
Deviația standard	8.8895	5.0862	5.3515	5.6954
Valoarea P pentru comparație cu N/an		0.01812	0.03767	0.0508
Valoarea P pentru comparație cu M + F		0.2679	0.4330	

Diferențele au fost semnificative între N/an și: M (0,01812), F (0,03767); Diferența nu a fost semnificativă între N/an și M+F (0,0508) și între M+F și M (0,2679) și F (0,4330).

b. Analiza cuvântului cheie „Ascultarea muzicii și stresul”, pentru filtrul „Vârste” (Fig. 2, Tabel 2)

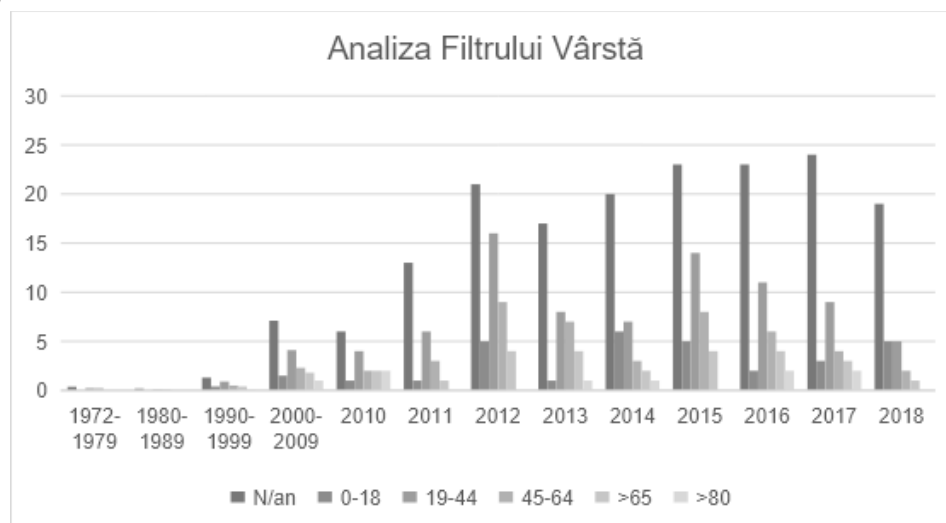


Fig. 2 Numărul de publicații pentru fiecare perioadă de timp analizată pentru cuvântul cheie „Ascultarea muzicii și stresul” pentru filtrul „Vârste”

Se poate observa că: a) 0-18 a fost mai numeros în 2012, 2014, 2015 și 2018; b) 19-44 a fost mai numeros în 2012 și 2015; c) 45-64 a fost cel mai numeros în 2012, 2013 și 2015; d) >65 a fost mai numeros în 2012, 2013, 2015 și 2016. d) >80 a fost semnificativ în mai multe cazuri în 2010, 2016 și 2017; e) site-ul nu a raportat niciun studiu pentru 0-18 între 1972 și 1989 / pentru >65 între 1972 și 1989 / pentru >80 între 1972 și 1989, în 2011, 2012, 2015 și 2018.

Tabelul 4. Analiza statistică pentru perioada de timp analizată a cuvântului cheie „Ascultarea muzicii și stresul”, pentru filtrul „Vârste”.

Perioada 1972-2018	N/an	0-18	19-44	45-64	>65	>80
Media	13.4592	2.3769	6.5654	3.6269	2.0923	0.7
Deviația standard	8.8895	2.0748	4.8145	2.8636	1.5061	0.8152
Valoarea P pentru comparația cu N/an		0.0008	0.0401	0.0064	0.0008	0.0001
Valoarea P pentru comparația cu 19-44		0.0100		0.1431	0.0092	0.0007

Diferențele au fost semnificative între N/an și: 0-18 (0,0008), 19-44 (0,0401), 45-64 (0,0064), >65 (0,0008) și >80 (0,0001). Diferențele au fost semnificative între 19-44 și: 0-18 (0,0100), >65 (0,0092), >80 (0,0007); dar nu între 19-44 și 45-64 (0,1431).

Discuții

Referitor la cuvintele cheie și numărul total de publicații

Combinatiile de cuvinte cheie cu un număr mare de publicații evidențiază interesul lor în comunitatea științifică. În ceea ce privește combinațiile de cuvinte cheie legate de stres, s-a dovedit că există un număr mai mare de publicații pentru anxietate.

Referitor la combinațiile de cuvinte cheie legate de stres

Combinatia de cuvinte cheie LMA conține numeroase studii în PubMed, demonstrând interesul pentru relația dintre muzică, stres și anxietate.

Referitor la filtre

Pentru fiecare filtru, putem observa că unele subfiltre au generat mai mult interes decât altele: a) Pentru filtrul „Gen”, grupul M+F a fost cel mai studiat, fapt care poate fi explicat prin aceea că ambele genuri pot fi supuse diferitelor forme de stres, cu consecințe importante asupra anxietății. b) Pentru filtrul „Vârste”, observăm că există postări pentru toate vârstele, mai reduse peste 80 de ani, unde numărul este aproape zero, arătând un interes mai mic pentru această grupă de vârstă. Cu toate acestea, interesul este mai pronunțat pentru subiecții cu vârste cuprinse între 19 și 44 de ani, fapt care poate fi înțeles prin aceea că aceasta este perioada de vârstă pentru care factorii profesionali, sociali și familiali pot constitui surse importante de stres.

Concluzii

Interesul pentru muzică în relație cu stresul și anxietatea a fost evidențiat de publicațiile care conțin cuvintele cheie LMA, afișate de site-ul PubMed. Cele mai multe publicații fac referire la ambele genuri și la populația de vârstă tânără și medie. Având în vedere rezultatele obținute din studiile pe care le-am realizat, putem afirma că interesul pentru studierea muzicii în relație cu anxietatea este semnificativ și a crescut aproape continuu în timp.

Bibliografie

- Anisman, H., & Merali, Z. (1999). Understanding stress: characteristics and caveats. *Alcohol Research & Health: The Journal of the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism*, 23(4), 241–249.
- Broman-Fulks, J.J., Kelso, K. (2012). Wellness Literacy. Chapter: Stress Management. 2nd Edition. Kendall Hunt Editors .
- Finn, S., & Fancourt, D. (2018). The biological impact of listening to music in clinical and nonclinical settings: A systematic review. In *Progress in Brain Research. Progress in Brain Research* (pp. 173–200).
- Geensen, R., Dirven, T. L. A., Bax, F. H. E., Klimek, M., & Jeekel, J. (2025). Music interventions in patients undergoing surgery: A systematic review using strict inclusion criteria. *Complementary Therapies in Medicine*, 92(103195), 103195.
- Jiménez-Jiménez, M., García-Escalona, A., Martín-López, A., De Vera-Vera, R., & De Haro, J. (2013). Intraoperative stress and anxiety reduction with music therapy: a controlled randomized clinical trial of efficacy and safety. *Journal of Vascular Nursing: Official Publication of the Society for Peripheral Vascular Nursing*, 31(3), 101–106.
- Jurcău, R., Jurcău, I., Colceriu, N. (2015). Influence of music therapy on anxiety and heart rate, in intense short term mental stress. RPNES Simpoziom, Craiova, November 19-21.
- Jurcău, R., Jurcău, I., Taisescu, C.I., Pârvan, R.T. (2017). Effect of noise and music on anxiety and glycemia, in mental stress. The Conference of the Romanian Society of Pathophysiology. 7th – 9th September , Cluj-Napoca. Clujul Medical. Supplement, 2017;90(5):102.
- Linnemann, A., Ditzen, B., Strahler, J., Doerr, J. M., & Nater, U. M. (2015). Music listening as a means of stress reduction in daily life. *Psychoneuroendocrinology*, 60, 82–90.
- Ooishi, Y., Mukai, H., Watanabe, K., Kawato, S., & Kashino, M. (2017). Increase in salivary oxytocin and decrease in salivary cortisol after listening to relaxing slow-tempo and exciting fast-tempo music. *PloS One*, 12(12), e0189075.
- Pittman, S., & Kridli, S. (2011). Music intervention and preoperational anxiety: An integrative review. *International Nursing Review*, 58(2), 157–163.

- Rider, M. S., Floyd, J. W., & Kirkpatrick, J. (1985). The effect of music, imagery, and relaxation on adrenal corticosteroids and the re-entrainment of circadian rhythms. *Journal of Music Therapy*, 22(1), 46–58. doi:10.1093/jmt/22.1.46
- Rochette, L., Dogon, G., & Vergely, C. (2023). Stress: Eight decades after its definition by Hans Selye: ‘stress is the spice of life’. *Brain Sciences*, 13(2).
- Robb, S. L., Carpenter, J. S., & Burns, D. S. (2011). Reporting guidelines for music-based interventions. *Journal of Health Psychology*, 16(2), 342–352.
- Rudstam, G., Elofsson, U. O. E., Söndergaard, H. P., Bonde, L. O., & Beck, B. D. (2022). Trauma-focused group music and imagery with women suffering from PTSD/Complex PTSD: A randomized controlled study. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 6(3), 100277.
- Saskovets, M., Saponkova, I., & Liang, Z. (2025). Effects of sound interventions on the mental stress response in adults: Scoping review. *JMIR Mental Health*, 12, e69120.
- Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2009). Claude Bernard and the heart-brain connection: further elaboration of a model of neurovisceral integration. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33(2), 81–88.
- Wang, C. C., Emrich, M., Rives, H., Ovalles, A., Wright, D., Wyka, K., & Difede, J. (2024). Music interventions for posttraumatic stress disorder: A systematic review. *Journal of Mood and Anxiety Disorders*, 6(100053), 100053.
- Widmer, G. (2005). Studying a creative act with computers: Music performance studies with automated discovery methods. *Musicae Scientiae: The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 9(1), 11–30.
- de Witte, M., Spruit, A., van Hooren, S., Moonen, X., & Stams, G. J. (2020). Effects of music interventions on stress-related outcomes: A systematic review and two meta-analyses. *Health Psychology Review*, 14(2), 294–324.

IMPORTANȚA A TREI CITRICE ASUPRA STRESULUI, CORTIZOLULUI ȘI ALPHAAMILAZEI, O SCURTĂ EVALUARE

Ramona-Niculina Jurcău^{a}, Ioana-Marieta Jurcău^{b*}, Malak Sekkal^c,*

Nicolae-Alexandru Colceriu^d, Dong Hun Kwak^{e}*

*^aDisciplina de Fiziopatologie, Facultatea de Medicină,
Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca*

^bSpitalul Clinic de Urgență pentru Copii, Cluj-Napoca

^cLicențiat, Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca

^dFacultatea de Horticultură, USAMV Cluj-Napoca

^eFacultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

**Autori corespondenți*

Abstract

Importance of three citrus in stress, cortisol and alphaamylase regulation, a brief assessment

Studies on the relationship between citrus fruits and stress have shown a growing interest in recent years regarding this connection. For a long time in traditional medical systems in Asia and Europe, citrus peels and essences have been used as healing and anxiolytics to increase the individual's resistance to both physical and psychological stress. The objective of the present research was to evaluate the interest in the relationship between some citrus fruits and stress, from the perspective of cortisol and alpha-amylase, by analyzing PubMed publications corresponding to this interest. The results of this study support the importance of citrus fruits in the modulation of cortisol and alpha-amylase.

Key words: citrus, stress, cortisol, alpha-amylase

Introducere

Citrus este un gen de plante angiosperme din familia Rutaceae, subfamilia Aurantioideae,

tribul Citreae. Este un gen de pomi fructiferi care produc fructe numite „citrus”, cum ar fi portocale, lămâi, grapefruit, mandarine etc (Mueller et al, 2019). Există o mare varietate de Citrus (termenul referindu-se aici la fruct) datorită apariției unor noi fructe, încrucișate genetic, așa-numite „hibride” (Wu et al. 2018) , descendente din cele patru plante-mamă ale genului: Citrus sinensis, Citrus limon, Citrus aurantifolia, Citrus reticulata și Citrus paradisi.

Evaluare a stresului

Medicul Hans Selye a făcut din stres un termen popular din acea vreme până în prezent (Encyclopædia Universalis, 2008; Lu et al., 2021). Etimologic, cuvântul „stres”, din latinescul *stringere*, înseamnă a îmbrățișa, a strânge, a lega, a oprima și este cel mai adesea asociat cu angoasa și anxietatea (Baumann, 2018). Fiziologii folosesc termenul *eustres*, denotând „eu” din grecescul care înseamnă „normal” și *distres* (Unno et al, 2019). Stresul se manifestă printr-o gamă largă de simptome fizice și psihologice (Moslemi et al., 2019). Poate duce la probleme grave de sănătate manifestate prin tulburări (Samie et al., 2018) .

Evaluarea stresului

a) *Funcțional*. Cele mai frecvente evaluări sunt ritmul cardiac, tensiunea arterială, transpirație (Goillot, 2008); pletismografia digitală, tonul vocii, stimulii cutanați, expresiile faciale statice (Aimie-Salleh et al., 2019).

b) *Biologic*. *Cortizol*. Axul hipotalamo-hipofizo-adrenală (HHA) reacționează la factorii de stres prin secreția de cortizol din cortexul adrenal în circulație; nivelurile plasmatice de cortizol sunt frecvent utilizate ca biomarker de stres în studiile care implică oameni (Della Porta et al., 2023). Alte studii arată că nivelurile de cortizol cresc proporțional cu gradul intervenției chirurgicale: proceduri de gradul I, fără vârf intraoperator de cortizol; proceduri de gradul II, vârf de cortizol în momentul extubării; proceduri de gradul III, vârful de cortizol apare la 6 până la 18 ore postoperator (Chen et al., 2022). *Alfa-amilază salivară*. Răspunsul salivar la alfa-amilază este asociat cu modelul de răspuns al sistemului nervos simpatic (Jung et al., 2017). Mediatorii răspunsului la stres includ și: proteina kinaza activată de stres (SAPK/JNK), kinaza p-SAPK/p-JNK fosforilată, oxidul nitric, testosteronul, prostaglandina E(2), tromboxanul B(2) și leucotriena B(4) (Lim et al., 2018; Sawadogo et al, 1988). Într-un alt studiu, studenții cu program de învățare online însoțită de interacțiune, comparativ cu cei cu învățarea online pasivă, au prezentat o creștere a cortizolului salivar și a alfa-amilazei salivare (Gellisch et al., 2023).

c) *Psihologic*. Anxietatea a fost frecvent evaluată folosind Inventarul de Anxietate State-Trait (STAI) (Jurcău et al., 2013).

Citrice și stres

Legătura dintre citrice și stres a fost studiată și recunoscută de mult timp de cercetătorii în bioagronomie. Accentul principal a fost pus pe acțiunea lor împotriva stresului oxidativ, care produce radicali liberi dăunători și toxici pentru sănătatea organismului (Mahmoud et al., 2019). Citroflavonoidele au mai multe proprietăți, cum ar fi protecția împotriva oxidării prin vitamina C, întărirea pereților capilari și reducerea permeabilității acestora (Jurcău & Jurcău, 2013). Exemple de citrice cunoscute pentru aceste proprietăți: glicozidele hesperidine insolubile din portocale, naringina din grepfrut și citroflavonoidele solubile (Singh et al., 2020). Citricele au și activități antiinflamatorii puternice prin acțiunea asupra mediatorilor inflamatori ai stresului (citokine, interleukine) (Parhiz et al., 2015). Consumul total redus de fructe, printre care și citrice, predispune la depresie comparativ cu un consum crescut al acestora (Baharzadeh et al., 2018). În schimb, consumul de legume (morcovii, legumele cu frunze închise la culoare, castraveții) și fructe (bananele, merele, fructele de pădure proaspete, kiwi, citricele ex grepfrutul) crude, reduce simptomelor de depresie, îmbunătățesc dispoziția pozitivă, satisfacția față de viață (Brookie et al., 2018). Prin urmare, consum de citrice poate fi asociat cu un risc mai mic de depresie (Głabska et al., 2020).

Obiectiv

Obiectivul este de a evalua interesul pentru relația dintre trei tipuri de citrice - lămâi, portocale, grepfrut - și stres, până la perioada pandemiei (2019), din perspectiva stresului, cortizolului și a alfa-amilazei.

Materiale și metode

Sursa de informații pentru acest studiu a fost site-ul PubMed.

Cuvinte cheie

Pentru analiză au fost selectate cuvinte cheie cortizol și alfa-amilază, importanți markeri ai stresului. Combinațiile de cuvinte cheie alese au fost: „Lemon and Stres” (L+S), „Orange and Stres” (O+S), „Grepfruit and Stres” (G+S); „Lemon and Cortisol” (L+C), „Orange and Cortisol” (O+C), „Grepfruit and Cortisol” (G+C); „Lemon and Alfa-amylase” (L+AM); „Orange and Alfa-amylase” (O+AM); „Grepfruit and Alfa-amylase” (G+AM).

Perioadele de timp analizate

Au fost: 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 și 2018, cu calcularea numărului mediu de publicații pe an.

Filtrele PubMed alese pentru analiză

Filtrele au fost: Specie și Gen. Pentru filtrul „Specie”, subfiltrele selectate au fost: Animale (An) și Oameni (H). Pentru filtrul „Sex”, subfiltrele selectate au fost: Bărbați (masculin - HM),

Femei (feminin - HF) și Bărbați + Femei (masculin + feminin - HM+HF).

Rezultate

a. Rezultate căutare PubMed pentru cele trei tulpini de Citrus în raport cu cuvântul cheie „Stres” (Fig. 1)

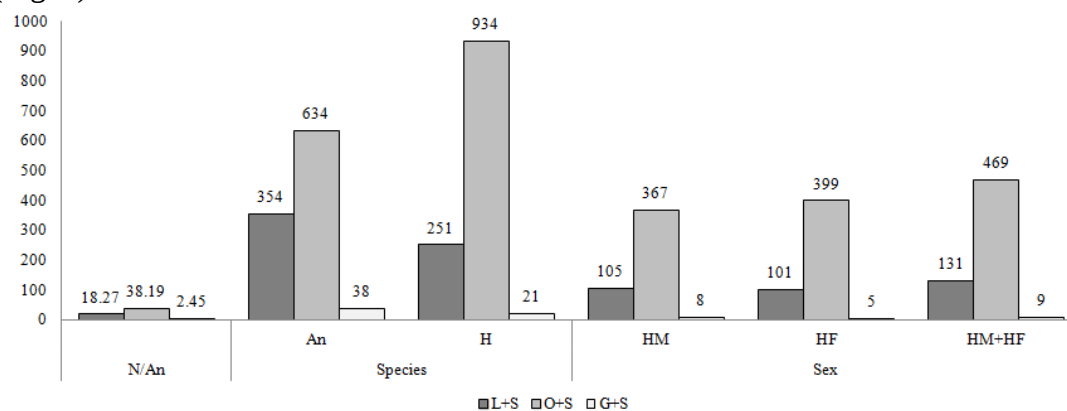


Fig. 1 Numărul de publicații pe an pentru cele trei tipuri de Citrus, conform filtrelor și subfiltrelor PubMed selectate, în raport cu cuvântul cheie „Stres”

b. Rezultatele căutării PubMed pentru cele trei tulpini de Citrus în raport cu cuvântul cheie „Cortizol” (Fig. 2)

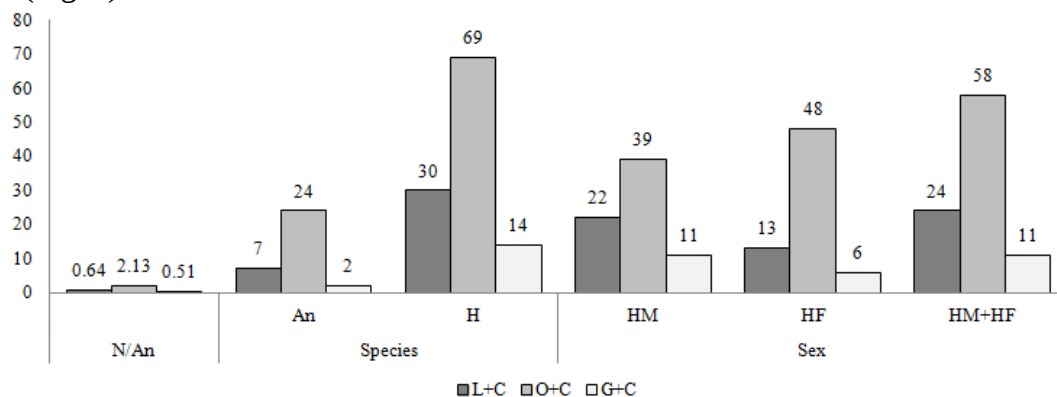


Fig. 2 Numărul de publicații pe an pentru cele trei tipuri de Citrus, conform filtrelor și subfiltrelor PubMed selectate, în raport cu cuvântul cheie „Cortizol”

c. Rezultatele căutării PubMed pentru cele trei tulpini de Citrus în raport cu cuvântul cheie

„Alfa-amilază” (Fig. 3)

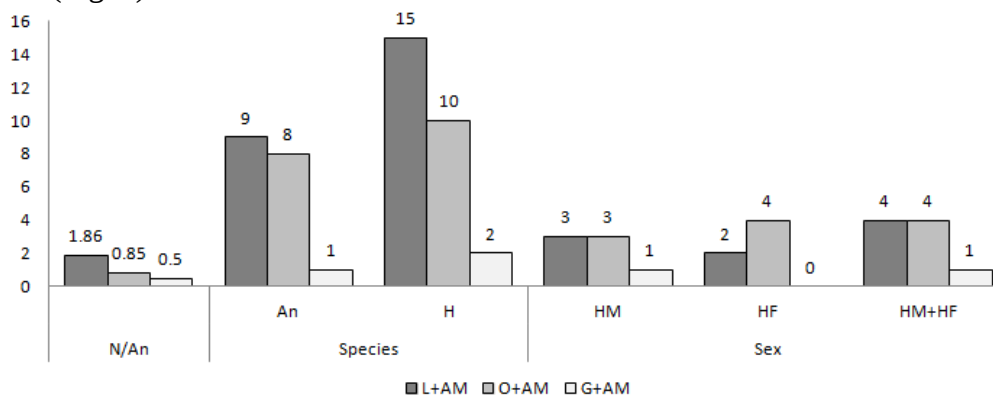


Fig. 3 Numărul de publicații pe an pentru cele trei tipuri de Citrus, conform filtrelor și subfiltrelor PubMed selectate, în raport cu cuvântul cheie „Alfa-amilază”

Discuții

Referitor la cuvintele cheie

Cuvântul cheie S a fost primul care a prezentat studii pentru cele trei citrice în PubMed (1959), fapt care dovedește că studiile inițiale au ales o abordare mai degrabă generală a temei. Studiile referitoare la citrice și cortisol, pentru toate cele trei citrice selecționate, au fost mai numeroase comparativ cu cele referitoare la citrice și alpha-amilază, aspect care s-ar putea explica prin aceea că markerul de stres cel mai des utilizat este cortizolul. Pentru cortizol, cele mai multe studii au făcut referire la portocale, iar cele mai puține la grepfrut, iar pentru alpha-amilază, cele mai multe studii au făcut referire la lămâi, iar cele mai puține la grepfrut. Diferența aceasta ar putea fi explicată, parțial, prin faptul că portocalele sunt mai frecvent utilizate în studiile referitoare la stres în general.

Referitor la filtre

În cazul cuvântului cheie Stres, pentru L+S și G+S au predominat studiile pe animale, iar pentru O+S au predominat studiile pe subiecți umani. În cazul tuturor celor trei citrice selecționate, majoritatea studiilor au inclus ambele genuri.

Atât în cazul cuvântului cheie Cortizol cât și al Alpha-amilazei, pentru toate cele trei citrice selecționate, majoritatea studiilor au inclus subiecți umani, de ambele genuri. Pentru combinațiile O+S, O+C și O+AM studiile care au inclus femei au fost mai numeroase comparativ cu cele care au inclus bărbați. Pentru combinațiile L+S, L+C, L+AM, G+S, G+C și G+AM, studiile care au inclus bărbați au fost mai numeroase comparativ cu cele care au inclus femei.

Studiile pe animale au predominat în perioada inițială a cercetării referitoare la citrice și stres, iar în timp, studiile cu subiecți umani au devenit mai numeroase, fapt care are o mare importanță pentru posibila aplicare practică a rezultatelor studiilor.

Studiile realizate cu ambele genuri de subiecți umani sunt preferate posibil și datorită accesibilității mai mare a situațiilor mixte, ca participare, dar și din perspectiva aplicabilității rezultatelor, atât pentru bărbați cât și pentru femei.

Concluzii

Interesul pentru relația dintre citrice și stres este evidențiat de publicațiile care conțin cuvintele cheie S, C și AM. Deși numărul publicațiilor pentru AM a fost redus, interesul pentru aceste cercetări este încurajator. Numărul publicațiilor cu animale și oameni a fost destul de apropiat, iar pentru oameni, cel mai mare număr de publicații a fost pentru ambele genuri. Per ansamblu, interesul pentru relația dintre cele trei citrice analizate și stres, cortizol și alpha-amilază este real și important.

Bibliografie

- Aimie-Salleh, N., Malarvili, M. B., & Whittaker, A. C. (2019). Fusion of heart rate variability and salivary cortisol for stress response identification based on adverse childhood experience. *Medical & Biological Engineering & Computing*, 57(6), 1229–1245. doi:10.1007/s11517-019-01958-3
- Baharzadeh, E., Siassi, F., Qorbani, M., Koochdani, F., Pak, N., & Sotoudeh, G. (2018). Fruits and vegetables intake and its subgroups are related to depression: a cross-sectional study from a developing country. *Annals of General Psychiatry*, 17(1), 46. doi:10.1186/s12991-018-0216-0
- Baumann, F. (2018). *Le Brown-Out*. Josette Lyon, pg 89-90
- Brookie, K. L., Best, G. I., & Conner, T. S. (2018). Intake of raw fruits and vegetables is associated with better mental health than intake of processed fruits and vegetables. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00487
- Chen Cardenas, S. M., Santhanam, P., Morris-Wiseman, L., Salvatori, R., & Hamrahian, A. H. (2022). Perioperative evaluation and management of patients on glucocorticoids. *Journal of the Endocrine Society*, 7(2), bvac185. doi:10.1210/jendso/bvac185
- Della Porta, M., Maier, J. A., & Cazzola, R. (2023). Effects of *Withania somnifera* on cortisol levels in stressed human subjects: A systematic review. *Nutrients*, 15(24). doi:10.3390/nu15245015
- Gellisch, M., Morosan-Puopolo, G., Wolf, O. T., Moser, D. A., Zaehres, H., & Brand-Saberi, B.

- (2023). Interactive teaching enhances students' physiological arousal during online learning. *Anatomischer Anzeiger [Annals of Anatomy]*, 247(152050), 152050. doi:10.1016/j.aanat.2023.152050
- Głąbska, D., Guzek, D., Groele, B., & Gutkowska, K. (2020). Fruit and vegetable intake and mental health in adults: A systematic review. *Nutrients*, 12(1), 115. doi:10.3390/nu12010115
- Goillot, S. (2008). *Comprendre et gérer son stress au travail*, pg 18-19.
- Jung, Y. P., Earnest, C. P., Koozehchian, M., Galvan, E., Dalton, R., Walker, D., Rasmussen, C., Murano, P.S., Greenwood, M., Kreider, R. B. (2017). Effects of acute ingestion of a pre-workout dietary supplement with and without p-synephrine on resting energy expenditure, cognitive function and exercise performance. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 14(1), 3. doi:10.1186/s12970-016-0159-2
- Jurcău, R., Jurcău, I. (2013). Influence of a green tea extract product on oxidative stress and muscle fatigue sensation in sedentary people subjected to physical exercise. *Palestrica Mileniului III*, 14(2), 90-95.
- Jurcău, R., Colceriu, N., Jurcău, I. (2013). Influence of a Romanian phytotherapeutic produce called „Antistres”, containing Ginseng, on anxiety and salivary Cortisol, in one exam of exams student stress. *International Journal of Education and Psychology in the Community (IJEPC)*, 3(2), 38-51.
- Lim, D. W., Um, M. Y., Han, T., Lee, J., Kim, Y. T., Cho, S., Kim, I.H., Han, D., Lee, C. (2018). Standardized Citrus unshiu peel extract ameliorates dexamethasone-induced neurotoxicity and depressive-like behaviors in mice. *Metabolic Brain Disease*, 33(6), 1877–1886. doi:10.1007/s11011-018-0294-3
- Lu, S., Wei, F., & Li, G. (2021). The evolution of the concept of stress and the framework of the stress system. *Cell Stress*, 5(6), 76–85. doi:10.15698/cst2021.06.250
- Mahmoud, A. M., Hernández Bautista, R. J., Sandhu, M. A., & Hussein, O. E. (2019). Beneficial effects of citrus flavonoids on cardiovascular and metabolic health. *Oxidative Medicine and Cellular Longevity*, 2019, 5484138. doi:10.1155/2019/5484138
- Moslemi, F., Alijaniha, F., Naseri, M., Kazemnejad, A., Charkhkar, M., & Heidari, M. R. (2019). Citrus aurantium aroma for anxiety in patients with acute coronary syndrome: A double-blind placebo-controlled trial. *Journal of Alternative and Complementary Medicine (New York, N.Y.)*, 25(8), 833–839. doi:10.1089/acm.2019.0061
- Mueller, T. G., Kahl, H. M., Cass, B. N., Grafton-Cardwell, E. E., & Rosenheim, J. A. (2019). Differential impacts of citrus Thrips across sweet orange and mandarin species. *Journal of Economic Entomology*, 112(6), 2767–2773. doi:10.1093/jee/toz178
- Parhiz, H., Roohbakhsh, A., Soltani, F., Rezaee, R., & Iranshahi, M. (2015). Antioxidant and anti-inflammatory properties of the citrus flavonoids hesperidin and hesperetin: an updated

- review of their molecular mechanisms and experimental models. *Phytotherapy Research: PTR*, 29(3), 323–331. doi:10.1002/ptr.5256
- Samie, A., Sedaghat, R., Baluchnejadmojarad, T., & Roghani, M. (2018). Hesperetin, a citrus flavonoid, attenuates testicular damage in diabetic rats via inhibition of oxidative stress, inflammation, and apoptosis. *Life Sciences*, 210, 132–139. doi:10.1016/j.lfs.2018.08.074
- Sawadogo, L., Houdebine, L. M., Thibault, J. F., Rouau, X., & Ollivier-Bousquet, M. (1988). Effect of pectic substances on prolactin and growth hormone secretion in the ewe and on the induction of casein synthesis in the rat. *Reproduction, Nutrition, Développement*, 28(2A), 293–301. doi:10.1051/rnd:19880209
- Singh, B., Singh, J. P., Kaur, A., & Singh, N. (2020). Phenolic composition, antioxidant potential and health benefits of citrus peel. *Food Research International (Ottawa, Ont.)*, 132(109114), 109114. doi:10.1016/j.foodres.2020.109114
- Universalis, E. (2015). *Poème de Parménide: Les Fiches de lecture d'Universalis*. Encyclopaedia Universalis, pg 730-31.
- Unno, K., Noda, S., Nii, H., Kawasaki, Y., Iguchi, K., & Yamada, H. (2019). Anti-stress effect of β -cryptoxanthin in Satsuma mandarin orange on females. *Biological & Pharmaceutical Bulletin*, 42(8), 1402–1408. doi:10.1248/bpb.b19-00325
- Wu, G. A., Terol, J., Ibanez, V., López-García, A., Pérez-Román, E., Borredá, C., Domingo, C., Tadeo, F.R., Carbonell-Caballero, J., Alonso, R., Curk, F., Du, D., Ollitrault, P., Roose, M.L., Dopazo, J., Gmitter, F.G., Rokhsar, D.S., Talon, M. (2018). Genomics of the origin and evolution of Citrus. *Nature*, 554(7692), 311–316. doi:10.1038/nature25447

ROLUL MODULATOR AL RHODIOLA ROSEA ÎN ANXIETATE ȘI STRESS, O ABORDARE PUBMED

Ramona-Niculina Jurcău^{a*}, Ioana-Marieta Jurcău^{b*}, Marie Lambinet^c,
Nicolae-Alexandru Colceriu^{d*}, Gheorghe Florin Trif^e, Dong Hun Kwak^f

^aDisciplina de Fiziopatologie, Facultatea de Medicină,
Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca

^bSpitalul Clinic de Urgență pentru Copii, Cluj-Napoca

^cLicențiat, Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca

^dFacultatea de Horticultură, USAMV Cluj-Napoca

^eDSPP, Universitatea Tehnică Cluj-Napoca

^fFacultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

**Autori corespondenți*

Abstract

Modulatory role of Rhodiola Rosea in anxiety and stress, a PubMed approach

Rhodiola Rosea (RR) is one of the medicinal plants reported to have adaptive, modulatory properties. Studies have shown that RR can reduce anxiety in conditions of intense life stress. The present study represents an approach to PubMed publications regarding the modulatory role of RR, by analyzing specific filters.

Key words: Rhodiola Rosea, anxiety, stress, modulation

Introducere

Adaptogenii sunt extracte de plante sau compuși naturali care, în organismele supuse stresului, cresc capacitatea de adaptare și supraviețuirea. Studiile asupra adaptogenului Rhodiola Rosea (RR) și stresului au arătat un interes crescând în ultimii ani asupra acestui subiect. Au fost raportate efecte adaptogene asupra mediatorilor răspunsului adaptiv la stres și ai căilor de semnalizare a longevității, dar mecanismele lor de protecție împotriva stresului nu sunt încă pe deplin înțelese (Panossian et al., 2018).

Planta Rhodiola Rosea

RR, cunoscută și sub numele de Rhodiola, Rosenroot, Roseroot, Golden Root, Arctic Root și Red Rhodiola, aparține familiei Crassulaceae, un gen de plante erbacee perene (Panossian et al., 2010; Nabavi et al., 2016). Aproape 200 de specii sunt incluse în genul Rhodiola. În medicina tradițională asiatică, se utilizează aproximativ 20 de soiuri, inclusiv Rhodiola kirilowii, R. crenulata, R. alterna și RR (Kosakowska et al., 2018). Rizomii și rădăcinile plantei RR au o compoziție chimică de aproximativ 140 de compuși izolați, inclusiv uleiuri esențiale, ceruri, grăsimi, steroli, glicozide, acizi organici și compuși fenolici, cum ar fi taninurile și proteinele (Ross, 2014).

Rhodiola Rosea și stres

În anii 1960, RR era una dintre cele trei specii de plante încorporate în practica medicală oficială din URSS ca adaptogeni și era considerată a avea efecte antistres, stimulatoare și restauratoare (Xia et al., 2016). Este unul dintre cei mai studiați și eficienți adaptogeni majori (Panossian et al., 2012). În medicina tradițională, RR este utilizată pentru ameliorarea pe termen scurt a stresului moderat și mediu (Burns, 2023). De asemenea, RR este cunoscută pentru reducerea oboselii, epuizării profesionale și depresiei induse de stres, creșterea performanței fizice și profesionale, îmbunătățirea funcțiilor cognitive și mentale (Ivanova Stojcheva & Quintela, 2022). Astfel, RR are un rol important în modularea stresului mental (Jurcău et al., 2013), anxietății (Jurcău et al., 2012), oboselii (Jurcău et al., 2018) și a stresului cauzat de efortul fizic (Jurcău et al., 2017).

Un studiu clinic efectuat la pacienți de sex masculin și feminin a arătat că RR atenuează simptomele depresive, fără a provoca efecte secundare grave (Darbinyan et al., 2007). Optzeci de participanți cu anxietate ușoară au fost împărțiți în grup care a primit RR și grup control: la grupul RR s-a constatat o reducere semnificativă a anxietății, stresului, furiei, confuziei și depresiei auto-raportate și îmbunătățirea stării de spirit generale, după 14 zile de tratament (Cropley et al., 2015). RR a demonstrat activitate anxiolitică dependentă de doză, cu efecte moderate în testul de interacțiune socială la anxietate ridicată; efectele anxiolitice pot fi mediate prin alte căi decât situsul GABAA-benzodiazepină al receptorului GABAA (Cayer et al., 2013). Un alt studiu, care a inclus o sută unu subiecți, în care evaluarea stresului au fost realizată cu mai multe chestionare, a concluzionat că extractul de RR în doză de 200 mg administrat de două ori pe zi, timp de 4 săptămâni, este sigur și eficient în ameliorarea simptomelor de stres vital într-un grad relevant clinic (Edwards et al., 2012). Un studiu care a înrolat o sută optsprezece pacienți cu burnout, a dovedit îmbunătățirea parametrilor prin care s-a evaluat burnout-ul, în urma administrării zilnice a câte 400 mg de extract RR timp de 12 săptămâni (Kasper & Dienel, 2017). Un studiu recent a demonstrat că o combinație de magneziu, vitaminele B6, B9, B12, rhodiola și ceai verde/L-teanină

(Mg-Teadiola) conduce la reducerea semnificativă a stresului și la îmbunătățirea disfuncțiilor diurne cauzate de somnolență (Noah et al., 2022).

Obiectiv

Obiectivul acestui studiu a fost de a evalua interesul pentru relația dintre RR și stres, până în perioada pandemiei (2019), din perspectiva vârstei subiecților examinați, prin analizarea numărului de publicații PubMed corespunzătoare acestui interes.

Materiale și metode

Cuvinte cheie

Pentru a evidenția relația dintre RR și stres, au fost selectate pentru analiză combinațiile de cuvinte cheie „Rhodiola rosea și stres” (RRS) și „Rhodiola rosea și anxietate” (RRA).

Perioadele de timp analizate

Au fost: 1963-1969, 1970-1979, 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 și 2018; a fost calculat numărul mediu de publicații pe an (NM).

Filtre PubMed

Filtrul ”Age” (Vârste) a fost selectat pentru analiză, cu subfiltrele: naștere-18 ani (0-18), 19-44 ani (19-44), 45-64 ani (45-64), 65 de ani și peste (>65) și 80 de ani și peste (>80).

Evaluare statistică

Datele au fost introduse în software-ul Excel. Evaluarea statistică a fost efectuată folosind testul T Student. Pentru evaluarea statistică, am calculat media, deviația standard și valoarea p. Diferențele au fost considerate semnificative dacă $p < 0,05$.

Rezultate

a. Analiza combinației de cuvinte cheie „Rhodiola rosea și stres” (Fig. 1, Tabel 1)

NM a avut o evoluție crescătoare între 1986-2013, 2014-2015 și 2016-2017.

Se pot observa următoarele:

a) publicațiile pentru 19-44 au fost mai numeroase comparativ cu cele pentru alte vârste, între 2000-2009 și 2016-2018;

b) publicațiile cele mai numeroase, raportat la vârste au fost astfel: pentru 0-18, între 2000-2009; pentru 19-44, în 2012 și între 2015-2018; pentru 45-64, în 2012; pentru >65, în 2015; pentru >80, între 2000-2009

c) site-ul nu a anunțat niciun studiu pentru: toate vârstele între 1986-1999, în 2011 și 2013; 0-18 între 2010-2018; 45-64 în 2018; >65 în 2012, 2017 și 2018; >80 între 2010 și 2018.

Diferențele au fost semnificative între: NM-(0-18); NM-(19-44); NM-(45-64); NM-(>65); NM-(>80); (19-44)-(0-18) și (19-44)-(>80). Diferențele nu au fost semnificative între: (19-44)-(45-64) și (19-44)-(>65).

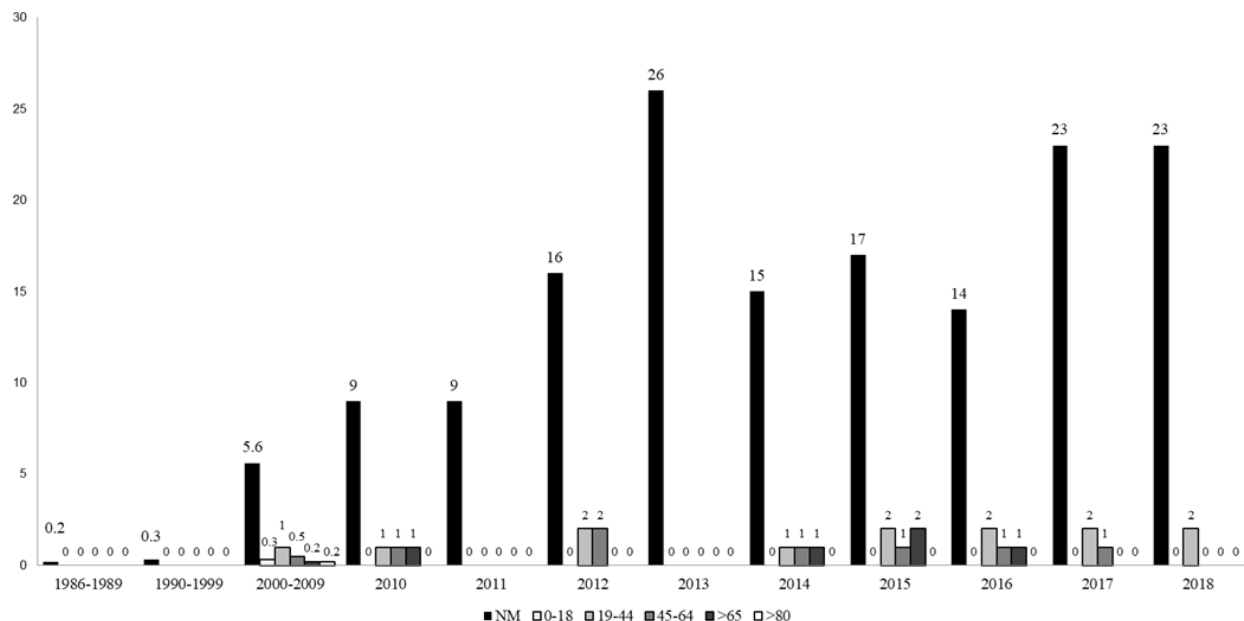


Fig. 1. NM de publicații pentru fiecare perioadă analizată, pentru combinația de cuvinte cheie „Rhodiola rosea și stres” și filtrul Vârste

Tabelul 10. Media, deviația standard și valoarea p, pentru combinația de cuvinte cheie „Rhodiola rosea și stres” și filtrul Vârste

Perioada 1986-2018	NM	0-18	19-44	45-64	>65	>80
Media	13,175	0,025	1,0833	0,625	0,4333	0,0167
Deviația Standard	8,2185	0,0829	0,862	0,6166	0,6316	0,0553
p pentru comparația cu NM		0,00006	0,0002	0,0001	0,00008	0,00005
p pentru comparația cu 19-44		0,0109		0,3684	0,059	0,0023

b. Analiza combinației de cuvinte cheie „Rhodiola rosea și anxietate” (Fig. 2, Tabelul 2)

NM a arătat o tendință crescătoare între 2000-2011, 2012-2014 și 2017-2018.

Se pot observa următoarele:

a) publicațiile pentru 0-18, 19-44 și 45-64 au fost mai numeroase comparativ cu cele pentru >65 și >80, între 2000-2009; iar publicațiile pentru 19-44 au depășit numeric pe cele corespunzătoare altor vârste, în 2015;

b) publicațiile cele mai numeroase, raportat la vârste au fost astfel: pentru 0-18, între 2000-2009; pentru 19-44, în 2015; pentru 45-64, între 2000-2009;

c) site-ul nu a anunțat niciun studiu pentru: 0-18 între 2010-2018; 19-44 între 2010-2018, cu excepția anului 2015; 45-64 între 2010-2018; >65 și >80 între 2000-2018

Diferențele au fost semnificative între: NM-(0-18); NM-(19-44); NM-(45-64); NM-(>65) și NM-(>80). Diferențele nu au fost semnificative între: (19-44)-(0-18); (19-44)-(45-64); (19-44)-(>65) și (19-44)-(>80).

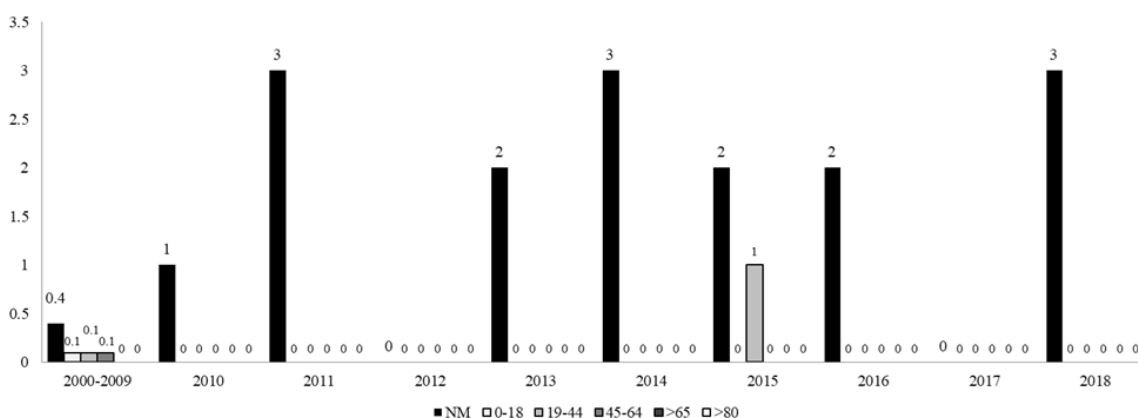


Fig. 2. NM de publicații pentru fiecare perioadă analizată, pentru combinația de cuvinte cheie „Rhodiola rosea și anxietate” și filtrul Vârste

Tabelul 2. Media, deviația standard și valoarea p, pentru combinația de cuvinte cheie „Rhodiola rosea și anxietate” și filtrul Vârste

Perioada 2000-2018	NM	0-18	19-44	45-64	>65	>80
Media	1,64	0,01	0,11	0,01	0	0
Deviația Standard	1,151	0,03	0,2982	0,03	0	0
p pentru comparația cu NM		0,0003	0,0007	0,0003	0,0003	0,0003
p pentru comparația cu 19-44		0,2784		0,2784	0,0862	0,0862

Discuții

a. Cuvintele cheie

Referitor la cuvintele cheie și perioada de timp pentru care PubMed a prezentat studii. Combinația de cuvinte cheie RRS a prezentat studii în PubMed din 1986. Pentru RRA, interesul comunității științifice este mai recent, PubMed prezentând studii din anul 2000. Această diferență ar putea fi explicată prin faptul că la începutul studiilor referitoare la stres includeau aspecte diferite ale domeniului, în timp apărând și cercetări care au evaluat doar anumite expresii ale stresului.

Referitor la cuvintele cheie și numărul total de publicații. Numărul total de publicații mai mare pentru RRS decât pentru RRA poate fi înțeles prin aceea că subiectul stres include multiple aspecte, anxietatea fiind o formă de exprimare a stresului.

Referitor la cuvintele cheie și perioadele de timp analizate. Interesul general pentru publicațiile legate de cuvintele cheie alese a fost semnificativ. Cel mai mare număr de studii a fost în 2011, 2014 și 2018 pentru RRA, indicând un interes mai mare în perioada recentă, comparativ cu combinațiile de cuvinte cheie prezentate anterior.

b. Filtrul Vârste

Pentru toate cuvintele cheie, numărul de publicații a fost cel mai mare pentru intervalul de vârstă 19-44, demonstrând interesul semnificativ de cercetare pentru această perioadă. Interesul de cercetare este prezent și pentru vârstele 0-18, 45-64 și >65 de ani. Vârstele 45-64 de ani au avut un număr mai mare de publicații decât cele pentru 0-18 și >65 de ani. De asemenea, pentru toate cuvintele cheie, numărul de publicații a fost în general cel mai mic sau chiar absent pentru întreaga perioadă analizată, la intervalul de vârstă >80 de ani, unde interesul de cercetare pare să fie mai redus. Aceste aspecte ar putea fi explicate prin aceea că intervalul de vârstă 19-44 ani cuprinde perioada cea mai disponibilă din punct de vedere a includerii în studii, precum și perioada care corespunde celor mai multe expuneri la factori de stres multipli, cum ar fi cei profesionali, sociali, familiali. Perioadele de vârste extreme ar putea fi mai puțin incluse în studii datorită particularităților legate de disponibilitate, pentru 0-18 ani, nevoia de acord al adulților, programul școlar, pentru >80 ani, populația mai redusă numeric, posibilitatea mai redusă de deplasare.

Concluzii

Numărul de publicații pentru combinația de cuvinte cheie RRS arată un interes general crescând pentru această relație în timp; interesul pentru relația RRS a fost demonstrat și de numărul de publicații care se referă la anxietate (RRA). Deși numărul de publicații pentru RRA a fost mai redus, interesul pentru aceste aspecte ale relației cu stresul este încurajator. Pentru toate cuvintele cheie analizate, cel mai mare număr de publicații a fost pentru grupul de vârstă 19-44 de ani. Interesul pentru studiul relației dintre RR și stres este semnificativ și a crescut aproape continuu în timp.

Bibliografie

- Burns, J. (2023). Common herbs for stress: The science and strategy of a botanical medicine approach to self-care. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 30(100592), 100592.
- Cayer, C., Ahmed, F., Filion, V., Saleem, A., Cuerrier, A., Allard, M., ... Arnason, J. T. (2013). Characterization of the anxiolytic activity of Nunavik *Rhodiola rosea*. *Planta Medica*, 79(15), 1385-1391.
- Cropley, M., Banks, A. P., & Boyle, J. (2015). The effects of *Rhodiola rosea* L. extract on anxiety, stress, cognition and other mood symptoms. *Phytotherapy Research: PTR*, 29(12), 1934-1939.
- Darbinyan, V., Aslanyan, G., Amroyan, E., Gabrielyan, E., Malmström, C., & Panossian, A. (2007). Clinical trial of *Rhodiola rosea* L. extract SHR-5 in the treatment of mild to moderate depression. *Nordic Journal of Psychiatry*, 61(5), 343-348.
- Edwards, D., Heufelder, A., & Zimmermann, A. (2012). Therapeutic effects and safety of *Rhodiola rosea* extract WS® 1375 in subjects with life-stress symptoms--results of an open-label study. *Phytotherapy Research: PTR*, 26(8), 1220-1225. doi:10.1002/ptr.3712
- Ivanova Stojcheva, E., & Quintela, J. C. (2022). The effectiveness of *Rhodiola rosea* L. preparations in alleviating various aspects of life-stress symptoms and stress-induced conditions-encouraging clinical evidence. *Molecules (Basel, Switzerland)*, 27(12), 3902.
- Jurcău, R., Jurcău, I., Bodescu, C. (2012). Anxiety and salivary cortisol modulation, in stress sports, by the elp of a phytotherapeutic produce that contains *Rhodiola Rosea*. *Palestrica Mileniului III*, 13 (3), 213-218.
- Jurcău, R., Jurcău, I., Colceriu, N., Hărănguș, D. (2013). Influence of Stimaral phytotherapeutic product, that contains *Rhodiola Rosea*, on exam stress. *34th STAR Conference 2013*, Universidade do Algarve, 1-3 July, Faro, Portugal.
- Jurcău, R., Jurcău, I., Colceriu, N. (2017). Influence of *Rhodiola Rosea* product and physical training, on acute physical stress. *Acta Physiologica*, 221(S713), 148.
- Jurcău, R., Jurcău, I., Lambinet, M., Colceriu, N. (2018). *Rhodiola rosea* use for physical fatigue: an analysis from the Pubmed publication's perspective A 4-a Conferință Națională de Medicină aplicată la Educația Fizică și Sport „Iuliu Hațieganu”, 13-14 Septembrie 2018, Cluj-Napoca. Volum de rezumate, 17.
- Kasper, S., & Dienel, A. (2017). Multicenter, open-label, exploratory clinical trial with *Rhodiola rosea* extract in patients suffering from burnout symptoms. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 889-898.
- Kosakowska, O., Bączek, K., Przybył, J. L., Pióro-Jabrucka, E., Czupa, W., Synowiec, A., Gniewosz, M., Costa, R., Mondello, L., Węglarz, Z. (2018). Antioxidant and antibacterial

- activity of roseroot (*Rhodiola rosea* L.) dry extracts. *Molecules (Basel, Switzerland)*, 23(7), 1767.
- Nabavi, S. F., Braidly, N., Orhan, I. E., Badiie, A., Daglia, M., & Nabavi, S. M. (2016). *Rhodiola rosea* L. and Alzheimer's Disease: From Farm to Pharmacy. *Phytotherapy Research: PTR*, 30(4), 532-539.
- Noah, L., Morel, V., Bertin, C., Pouteau, E., Macian, N., Dualé, C., Pereira, B., Pickering, G. (2022). Effect of a combination of magnesium, B vitamins, *Rhodiola*, and green tea (L-theanine) on chronically stressed healthy individuals-A randomized, placebo-controlled study. *Nutrients*, 14(9), 1863.
- Panossian, A., Seo, E.-J., & Efferth, T. (2018). Novel molecular mechanisms for the adaptogenic effects of herbal extracts on isolated brain cells using systems biology. *Phytomedicine: International Journal of Phytotherapy and Phytopharmacology*, 50, 257-284.
- Panossian, A., Wikman, G., Kaur, P., & Asea, A. (2012). Adaptogens stimulate neuropeptide y and hsp72 expression and release in neuroglia cells. *Frontiers in Neuroscience*, 6, 6.
- Panossian, A., Wikman, G., & Sarris, J. (2010). Rosenroot (*Rhodiola rosea*): traditional use, chemical composition, pharmacology and clinical efficacy. *Phytomedicine: International Journal of Phytotherapy and Phytopharmacology*, 17(7), 481-493.
- Ross, S. M. (2014). *Rhodiola rosea* (SHR-5), Part I. *Holistic Nursing Practice*, 28(2), 149–154.
- Xia, N., Li, J., Wang, H., Wang, J., & Wang, Y. (2016). *Schisandra chinensis* and *Rhodiola rosea* exert an anti-stress effect on the HPA axis and reduce hypothalamic c-Fos expression in rats subjected to repeated stress. *Experimental and Therapeutic Medicine*, 11(1), 353-359.

MENTORING IN TEACHING COMMUNITIES – A MECHANISM FOR THE INTEGRATION AND CONTINUOUS TRAINING OF NOVICE TEACHERS

*Monica Maier, Assoc. Proff. Ph.D.,
Technical University of Cluj-Napoca,
monica.maier@dspp.utcluj.ro*

Abstract

This paper presents pedagogical research on the role of teaching mentorship in supporting novice teachers in Romania, with a focus on professional skills development and integration into school communities. The study uses a mixed research design, combining quantitative data obtained through two standardized questionnaires with qualitative data from semi-structured interviews. Statistical analyses focused on comparisons between novice teachers and mentors in urban and rural areas, as well as the relationships between mentoring, institutional support, and the perceived self-efficacy of novice teachers. The results show that structured mentoring, school communities, and institutional support are complementary factors that positively influence the professional integration and confidence in their own skills of novice teachers. The qualitative dimension confirms these conclusions and highlights institutional barriers, such as bureaucracy or lack of resources, but also emerging opportunities, such as online communities. The study proposes recommendations at the educational, institutional, and individual policy levels, emphasizing the importance of mentoring as a pillar of teacher professionalization.

Keywords: teaching mentorship, novice teachers, school communities, professional integration, institutional support, self-efficacy.

Introducere

Formarea și integrarea cadrelor didactice debutante reprezintă o provocare constantă pentru sistemele educaționale contemporane. Literatura de specialitate subliniază existența unui așa-numit „șoc al realității” (Veenman, 1984), experimentat de profesorii aflați la început de carieră, care se confruntă simultan cu exigențele curriculare, gestionarea clasei și adaptarea la cultura

instituțională. În acest context, mentoratul didactic apare ca o soluție esențială pentru a susține atât dezvoltarea competențelor profesionale, cât și integrarea socio-profesională în comunitatea școlară.

În România, preocupările pentru mentorat se înscriu în cadrul mai larg al politicilor educaționale privind formarea continuă, însă implementarea acestora întâmpină obstacole semnificative, în special în mediul rural. Discrepanțele urban–rural, lipsa resurselor și supraîncărcarea birocratică reduc eficiența mentoratului, determinând uneori un proces de integrare anevoios pentru debutanți. Cu toate acestea, studiile internaționale (Hobson et al., 2009; Korthagen, 2010) arată că mentoratul de calitate nu doar că sprijină adaptarea profesională, ci contribuie la reducerea riscului de abandon al carierei didactice.

Această lucrare își propune să analizeze mentoratul didactic în școlile din România cu scopul de a evidenția modul în care cadrele didactice debutante percep sprijinul mentorilor și rolul comunităților școlare în dezvoltarea competențelor profesionale și integrarea adecvată, pe termen lung.

Cadru teoretic

Mentoratul, în sens educațional, este definit ca o relație profesională structurată între un cadru didactic cu experiență (mentor) și un profesor debutant, având drept scop sprijinirea dezvoltării profesionale și personale a acestuia din urmă (Hobson et al., 2009). Literatura internațională subliniază că mentoratul eficient depășește dimensiunea strict tehnică, incluzând atât feedback pedagogic, cât și sprijin emoțional pentru integrarea adecvată în comunitatea profesională (Wenger, 1998).

Unul dintre reperele fundamentale în analiza fenomenului îl constituie teoria comunităților profesionale (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Aceasta afirmă că dezvoltarea profesională nu se realizează izolat, ci prin participarea la activități colective și prin interacțiunea constantă cu alți membri ai comunității. Pentru debutanți, apartenența la o comunitate profesională oferă nu doar resurse de învățare, ci și un sentiment de identitate profesională.

În același timp, cercetările lui Veenman (1984) au documentat dificultățile majore ale debutanților în ceea ce privește adaptarea la cerințele mediului profesional, incluzând gestionarea disciplinei, încărcătura birocratică și lipsa de resurse. Aceste obstacole, confirmate ulterior de studii internaționale (Hobson et al., 2009), evidențiază importanța existenței unor structuri de sprijin instituțional. Astfel, mentoratul nu trebuie privit izolat, ci integrat într-o cultură organizațională colaborativă, unde directorii, colegii și politicile instituționale contribuie la succesul debutanților. Korthagen (2010) adaugă o dimensiune reflexivă, arătând că procesul de formare a profesorilor nu se rezumă la transmiterea de tehnici, ci implică dezvoltarea capacității de auto-reflecție și de

învățare continuă. În acest sens, mentoratul devine un catalizator al dezvoltării profesionale prin sprijinirea debutanților în construirea unor rutine de reflecție critică asupra propriei practici.

În România, contextul educațional aduce provocări suplimentare, legate în special de diferențele între mediul urban și rural. Lipsa de resurse, izolarea profesională și supraîncărcarea birocratică reprezintă bariere semnificative pentru implementarea unui mentorat eficient. Cu toate acestea, existența unor comunități online de profesori și interesul tot mai crescut pentru formarea continuă constituie oportunități de dezvoltare a unor soluții inovatoare.

Astfel, cadrul teoretic al acestei cercetări combină perspectiva mentoratului (ca relație profesională de sprijin) cu rolul comunităților școlare și abordările reflexive ale formării cadrelor didactice. Înțelegerea acestor fundamente este esențială pentru a interpreta datele empirice și pentru a formula recomandări care să răspundă nevoilor reale ale debutanților.

Întrebări de cercetare

Întrebările de cercetare au fost formulate pentru a orienta demersul investigativ și pentru a surprinde principalele dimensiuni ale fenomenului analizat. Ele derivă din literatura de specialitate și din realitățile sistemului educațional românesc, vizând modul în care profesorii debutanți percep mentoratul, efectele acestuia asupra integrării profesionale și obstacolele care limitează implementarea eficientă a acestor programe. Astfel, cercetarea de față s-a concentrat pe identificarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- Cum percep profesorii debutanți rolul mentoratului în formarea lor profesională?
- În ce măsură mentoratul didactic contribuie la integrarea profesorilor debutanți în sistemul școlar?
- Care sunt obstacolele întâmpinate în implementarea mentoratului în școlile din România?
- Poate mentoratul să constituie o soluție alternativă la programele oficiale de formare, pentru profesorii debutanți?

Obiectivele cercetării

Obiectivele cercetării au fost corelate direct cu întrebările formulate și au vizat atât descrierea fenomenului, cât și evaluarea impactului mentoratului didactic asupra debutanților. Prin formularea lor, s-a urmărit obținerea unei perspective clare asupra percepțiilor cadrelor debutante și a mentorilor, dar și identificarea unor direcții concrete de îmbunătățire a politicilor și practicilor educaționale existente. Ca urmare, în studiul de față s-au urmărit trei obiective majore:

O1. Analizarea percepțiilor cadrelor didactice debutante privind sprijinul mentorilor, comunitățile de practică și suportul instituțional.

O2. Investigarea diferențelor dintre mediul urban și rural în ceea ce privește accesul și calitatea mentoratului didactic.

O3. Identificarea relațiilor dintre mentorat, sprijin instituțional și autoeficacitatea cadrelor debutante.

O4. Formularea unor recomandări pentru îmbunătățirea programelor de integrare profesională a debutanților, pe baza rezultatelor cantitative și calitative.

Ipotezele cercetării

Ipotezele au fost formulate pornind de la literatura de specialitate și de la observațiile privind contextul educațional românesc. Astfel, în această cercetare au fost validate următoarele ipoteze:

- H1. Profesorii debutanți care beneficiază de mentorat structurat, sprijin instituțional și sunt bine integrați în comunitățile profesionale raportează un nivel mai ridicat al autoeficacității percepute.
- H2. Nivelul crescut al autoeficacității și al sprijinului perceput este asociat cu o integrare profesională mai stabilă și cu o intenție mai mare de menținere în cariera didactică.
- H3. Există diferențe semnificative între mediul urban și rural, atât în percepția debutanților, cât și a mentorilor, privind accesul la mentorat și barierele întâlnite în implementarea acestuia.

Metodologie

Metodologia cercetării a fost construită în logica abordărilor mixte, combinând metode cantitative și calitative pentru a obține o imagine cât mai completă asupra fenomenului. Selecția participanților, alegerea instrumentelor de colectare a datelor și procedura de analiză au fost concepute astfel încât să asigure atât rigoarea științifică, cât și relevanța practică a rezultatelor.

Participanți

Eșantionul a fost constituit din două grupuri:

Grupul 1 (G1): cadre didactice debutante – N = 150 (75 din mediul urban și 75 din mediul rural). Participanții au fost distribuiți proporțional pe niveluri de învățământ: primar, gimnazial și liceal. Criteriile de selecție au fost următoarele: maximum cinci ani de experiență la catedră, ocuparea unei norme didactice și continuitate în activitatea desfășurată în aceeași instituție.

Grupul 2 (G2): mentori – N = 50 (25 din mediul urban și 25 din mediul rural). Au fost incluși profesori cu experiență, desemnați oficial și recunoscuți ca mentori. Grupul a fost echilibrat pe medii (urban/rural) și niveluri educaționale.

Strategia de selecție a fost de tip stratificat, pentru a asigura reprezentarea mediului și a nivelului de învățământ. În interiorul straturilor, selecția s-a realizat prin conveniență, pe baza disponibilității participanților și a acordului instituțional al școlilor.

Metode și instrumente de cercetare

S-au folosit două chestionare standardizate, unul adresat cadrelor didactice debutante și unul adresat mentorilor. Chestionarele au fost aplicate online, cu aprobarea conducerii școlilor și consimțământul informat al participanților la studiu.

Scalele celor două chestionare au fost următoarele:

Pentru debutanți (G1):

IMS – indicele mentoratului structurat (8 itemi);

ICP – indicele comunităților de mentori (6 itemi);

ISI – indicele sprijinului instituțional (5 itemi);

IRF – indicele relevanței dezvoltării competențelor didactice (5 itemi);

AEP – indicele autoeficacității percepute (3 itemi).

Pentru mentori (G2):

IPM – practici de mentorat (6 itemi);

IMC – integrarea debutanților în comunitățile școlare (4 itemi);

IBM – bariere percepute în mentorat (2 itemi).

Itemii au fost formulați pe scala Likert de la 1 („deloc în acord”) la 5 („în foarte mare măsură”). Fiabilitatea internă a scalelor a fost verificată prin coeficientul Cronbach's α . Valoarea ridicată a coeficienților Cronbach's α (între 0,76 și 0,85 pentru debutanți și 0,74–0,83 pentru mentori) indică faptul că itemii incluși în fiecare scală sunt corect formulați și măsoară același construct. Cu alte cuvinte, chestionarele aplicate au fost suficient de consistente pentru a furniza date valide. Acest rezultat oferă încredere că scorurile obținute reflectă realitatea percepută de respondenți și nu sunt produsul întâmplării.

Datele cantitative au fost analizate utilizând:

statistici descriptive pentru calculul mediilor, abaterilor standard și intervalelor de încredere pentru fiecare scală (IMS, ICP, ISI, IRF, AEP); acestea oferă o imagine generală asupra percepțiilor participanților;

teste comparative:

- t-test Welch pentru compararea rezultatelor obținute de la subiecții din mediul urban și mediul rural;

- analiza variației: ANOVA - pentru compararea rezultatelor între nivelurile de învățământ (primar, gimnazial, liceal);

corelații Pearson - pentru a examina intensitatea și direcția relațiilor dintre variabile (de exemplu, între mentorat și autoeficacitate);

regresie liniară multiplă (OLS) - pentru a identifica ce factori (IMS, ICP, ISI, IRF) prezic cel mai bine autoeficacitatea debutanților, controlând în același timp influența mediului și a nivelului de învățământ.

Componenta calitativă a completat datele numerice prin interviuri semistructurate (aplicate selectiv unui subșantion de debutanți și mentori), care au permis aprofundarea dimensiunilor subiective și identificarea unor bariere sau oportunități ce nu pot fi surprinse strict statistic.

Datele calitative au fost analizate prin codificare tematică, cu validare inter-coder ($\kappa > 0,70$), pentru a identifica teme emergente precum: sprijinul mentorului, bariere instituționale, rolul comunităților școlare. Concret, această analiză a fost realizată în trei pași:

Lectura atentă a transcrierilor interviurilor pentru a înțelege în ansamblu conținutul.

Evidențierea ideilor recurente (ex. „lipsa timpului”, „sprijin emoțional”, „birocrăția excesivă”, „colaborarea online”).

Gruparea acestor idei în categorii tematice mai largi, care reflectă dimensiuni relevante ale experiențelor participanților (ex. bariere instituționale, resurse de sprijin, bune practici).

Designul cercetării

Cercetarea a parcurs următoarele etape:

Obținerea aprobărilor instituționale din partea școlilor și informarea participanților.

Obținerea consimțământului informat scris, cu garanția anonimatului și confidențialității datelor.

Aplicarea chestionarelor online (Google Forms), cu o perioadă de colectare de patru săptămâni.

Realizarea interviurilor semistructurate cu un subșantion de 12 debutanți și 8 mentori, selectați pe baza disponibilității și reprezentativității mediului și nivelului de învățământ.

Codificarea și introducerea datelor în programe statistice (SPSS) și transcrierea interviurilor pentru analiza calitativă.

Acest design a fost ales deoarece oferă posibilitatea triangulării datelor și crește validitatea concluziilor.

Rezultatele cercetării

Rezultatele obținute evidențiază modul în care ipotezele formulate au fost confirmate prin analiza datelor colectate.

Rezultate privind cercetarea cantitativă

Analiza statistică a răspunsurilor oferite de cadrele didactice debutante și de mentori au permis identificarea unor tendințe semnificative în ceea ce privește percepția asupra mentoratului. Au fost aplicate statistici descriptive, teste comparative (t-test și ANOVA), corelații Pearson și regresie

multiplă pentru a surprinde atât diferențele între grupuri (urban vs rural, niveluri de învățământ), cât și relațiile dintre variabilele investigate (mentorat, sprijin instituțional, comunități de practică și autoeficacitate). Rezultatele obținute oferă o bază empirică solidă pentru interpretarea rolului mentoratului în procesul de integrare profesională.

Statistici descriptive pentru debutanți și mentori

Analiza descriptivă a răspunsurilor oferă o imagine de ansamblu asupra nivelului percepțiilor debutanților și mentorilor privind mentoratul, comunitățile școlare și sprijinul instituțional, evidențiind diferențele dintre mediul urban și cel rural.

Tabel 1. Statistici descriptive pentru debutanți (G1)

Scală	Urban - M (SD)	Rural - M (SD)
IMS	4.2 (0.6)	3.5 (0.7)
ICP	4.0 (0.7)	3.4 (0.6)
ISI	3.9 (0.7)	3.2 (0.8)
IRF	4.1 (0.6)	3.6 (0.7)
AEP	3.8 (0.7)	3.5 (0.6)

Debutanții din mediul urban au obținut scoruri mai mari la IMS, ICP și ISI, comparativ cu colegii din rural. Aceasta sugerează că debutanții din orașe beneficiază mai des de întâlniri cu mentorul, de activități de formare și de acces la rețele profesionale. În mediul rural, lipsa de resurse și distanțele mari reduc aceste oportunități. Diferența mai mică la AEP arată că, deși debutanții din rural primesc mai puțin sprijin formal, ei reușesc să-și dezvolte un anumit nivel de autoeficacitate, probabil prin experiență directă sau prin sprijin informal. Totuși, nivelul lor rămâne mai scăzut decât cel al colegilor din urban.

Tabel 2. Statistici descriptive pentru mentori (G2)

Scală	Urban - M (SD)	Rural - M (SD)
IPM	4.3 (0.5)	3.6 (0.7)
IMC	4.1 (0.6)	3.5 (0.7)
IBM	2.5 (0.7)	3.8 (0.8)

Rezultatele descriptive pentru grupul mentorilor arată diferențe clare între

mediul urban și cel rural. Mentorii din urban au obținut scoruri mai ridicate la IPM și IMC, ceea ce sugerează că aceștia dispun de mai multe resurse și oportunități pentru a desfășura activități de sprijin structurate. Acești mentori raportează implicarea în activități variate, precum observații la clasă, sesiuni de feedback și facilitarea colaborării în colective profesionale.

În schimb, mentorii din mediul rural au raportat scoruri mai mari la IBM. Acest rezultat indică faptul că activitatea de mentorat este frecvent îngreunată de lipsa resurselor, supraîncărcarea birocratică și dificultatea de a organiza întâlniri regulate. De asemenea, izolarea geografică și accesul limitat la rețele profesionale contribuie la accentuarea acestor bariere.

Prin urmare, în timp ce mentorii din mediul urban reușesc să sprijine mai eficient debutanții prin practici diversificate și integrare comunitară, colegii lor din rural întâmpină dificultăți suplimentare care afectează calitatea procesului de mentorat. Aceste rezultate completează analiza debutanților, confirmând faptul că diferențele urban–rural se manifestă simetric și în percepția mentorilor asupra practicilor și obstacolelor din activitatea lor.

Teste comparative

Pentru a evalua dacă diferențele observate între grupuri sunt semnificative statistic, a fost utilizat testul *t*, care a permis compararea scorurilor în funcție de mediul de proveniență și nivelul de învățământ.

Tabel 3. Rezultatele testului t (Urban vs Rural, debutanți)

Scală	t	p
IMS	3.45	<0.01
ICP	2.98	<0.01
ISI	2.67	<0.01
IRF	1.85	0.07
AEP	1.25	0.21

Rezultatele testului *t* confirmă că mediul de lucru influențează considerabil experiența debutanților și a mentorilor. Diferențele la IMS și ICP (semnificative statistic și cu efecte medii) arată că în mediul urban mentoratul este mai structurat și comunitățile de practică mai active. În mediul rural, debutanții raportează mai puține ocazii de a primi feedback și de a colabora cu alți profesori. În cazul mentorilor, scorurile mai mari pentru IPM și IMC în urban sugerează că mentorii de aici reușesc să desfășoare practici mai diversificate și să integreze mai bine debutanții în colective profesionale. În schimb, scorurile IBM mai ridicate în rural confirmă dificultățile suplimentare: lipsa de timp, supraîncărcarea birocratică și lipsa resurselor. Sintetizând aceste rezultate, putem spune că debutanții din mediul rural se integrează mai greu în instituția școlară, ceea ce poate contribui la fluctuația de personal și la intenția de părăsire a profesiei.

Corelații între variabile

Examinarea corelațiilor dintre variabilele investigate a urmărit să evidențieze intensitatea și direcția relațiilor dintre mentorat, comunități de practică, sprijin instituțional și autoeficacitatea debutanților.

Tabel 4. Corelații Pearson între variabile

Scală	IMS	ICP	ISI	AEP
IMS	1.0	0.52	0.48	0.55
ICP	0.52	1.0	0.46	0.5
ISI	0.48	0.46	1.0	0.6
AEP	0.55	0.5	0.6	1.0

Corelațiile pozitive și semnificative arată că debutanții care primesc mentorat de calitate și participă la comunități de practică dezvoltă un sentiment mai puternic de autoeficacitate. Cu alte cuvinte, un profesor debutant care are parte de un mentor activ și de o rețea profesională de sprijin se simte mai competent și mai pregătit să facă față provocărilor de la clasă. De asemenea, sprijinul instituțional (ISI) este mai important decât mentoratul individual, ceea ce sugerează că politicile și cultura școlii influențează direct nivelul de încredere al debutanților în propria capacitate profesională. Corelațiile pozitive și semnificative arată că debutanții care primesc mentorat de calitate și participă la viața comunității școlare dezvoltă un sentiment mai puternic de autoeficacitate. Cu alte cuvinte, un profesor debutant care are parte de un mentor activ și de o rețea profesională de sprijin se simte mai competent și mai pregătit să facă față provocărilor de la clasă. De asemenea, sprijinul instituțional (ISI) are o corelație chiar mai puternică decât mentoratul individual, ceea ce sugerează că politicile și cultura școlii influențează direct nivelul de încredere al debutanților în propria capacitate profesională.

Analiza de regresie multiplă

Modelul de regresie multiplă a fost utilizat pentru a identifica factorii care prezic cel mai bine autoeficacitatea cadrelor didactice debutante, luând în considerare simultan efectele mentoratului structurat, apartenenței la comunități și sprijinului instituțional.

Tabel 5. Rezultatele regresiei liniare multiple (predictori ai autoeficacității)

Predictor	Coeficient β	p
IMS	0.25	<0.01
ICP	0.21	<0.05
ISI	0.32	<0.01

Rezultatele modelului de regresie întăresc concluziile corelațiilor descrise anterior. IMS, ICP și ISI sunt predictori independenți ai autoeficacității. Astfel, chiar și atunci când se iau în calcul simultan, fiecare variabilă are o contribuție unică. Aceasta înseamnă că mentoratul individual, comunitățile de practică și sprijinul instituțional nu sunt substituibile, ci complementare. O școală

care oferă doar mentorat formal, fără comunități profesionale sau suport instituțional, va obține efecte mai slabe asupra autoeficienței debutanților.

Rezultate privind cercetarea calitativă

Dimensiunea calitativă a cercetării completează analizele statistice printr-o înțelegere mai profundă a experiențelor trăite de debutanți și mentori. Interviuurile semistructurate au permis surprinderea unor aspecte dificil de cuantificat, precum sprijinul emoțional oferit de mentor, barierele birocratice sau percepția asupra comunităților online. Prin codificare tematică și validare inter-coder, au fost identificate teme recurente care confirmă, nuanțează sau chiar contrazic tendințele evidențiate de datele cantitative.

Interviuurile confirmă datele cantitative și aduc nuanțe suplimentare:

Debutanții apreciază rolul mentorului mai ales pentru feedbackul la clasă și sprijinul emoțional.

Barierele de timp și birocrăție limitează însă calitatea relației de mentorat.

Comunitățile online (rețele sociale, forumuri profesionale) sunt resimțite ca fiind mai utile decât comunitățile metodice formale, ceea ce explică scorurile relativ mai ridicate la ICP în urban (unde accesul la internet și la rețele este mai facil).

Unele școli promovează colaborarea între profesori, ceea ce potențează mentoratul, în timp ce altele păstrează o cultură individualistă, unde debutanții se simt izolați.

Limitele cercetării

Orice demers științific are un set de limite care trebuie recunoscute pentru a oferi o înțelegere corectă a validității și aplicabilității concluziilor. Studiul de față nu face excepție, iar limitele sale pot fi grupate în plan metodologic, contextual și analitic.

a. Limite metodologice

Prima limită ține de dimensiunea și tipul eșantionului. Deși grupul de debutanți (N=150) și cel al mentorilor (N=50) au permis aplicarea unor analize statistice relevante, selecția participanților a fost realizată parțial prin conveniență și disponibilitate. Acest fapt poate introduce un bias de auto-selecție: este posibil ca persoanele mai motivate profesional sau mai implicate să fi acceptat cu mai multă ușurință participarea. În consecință, rezultatele nu pot fi generalizate la întreaga populație de debutanți și mentori din România.

O altă limită metodologică este dată de utilizarea exclusivă a chestionarelor auto-raportate pentru componenta cantitativă. Răspunsurile participanților pot fi influențate de dorința de a prezenta o imagine favorabilă („bias dezirabilitate socială”) sau de percepții subiective, care nu reflectă întotdeauna fidel realitatea practicilor școlare.

b. Limite contextuale

Contextul educațional românesc este în continuă schimbare, sub impactul reformelor și al politicilor educaționale. Datele colectate surprind situația într-un moment specific (anul școlar analizat), ceea ce limitează posibilitatea de a trage concluzii ferme cu privire la stabilitatea fenomenelor în timp. O cercetare longitudinală ar putea evidenția mai bine evoluția debutanților și efectul mentoratului pe termen lung.

De asemenea, distribuția urban–rural, deși echilibrată în eșantion, nu acoperă întreaga diversitate a școlilor din România. Existența unor diferențe socio-economice majore între județe sau regiuni poate genera variații suplimentare care nu au fost investigate în acest studiu.

c. Limite analitice

Din perspectiva analizei statistice, modelul de regresie utilizat explică aproximativ 27% din varianța autoeficacității, ceea ce arată că există și alți factori importanți (de exemplu: personalitatea debutantului, sprijinul familiei, condițiile materiale ale școlii) care nu au fost incluși în model. Aceste variabile necontrolate pot influența nivelul real de integrare și eficiență profesională.

Pe partea calitativă, numărul relativ redus de interviuri (12 debutanți și 8 mentori) limitează bogăția și diversitatea perspectivelor surprinse. Deși analiza tematică a fost riguroasă și a confirmat tendințele cantitative, un număr mai mare de interviuri ar fi permis identificarea unor nuanțe suplimentare.

Deși aceste limite restrâng gradul de generalizare al rezultatelor, ele nu diminuează valoarea cercetării, ci indică direcții concrete pentru studii viitoare: eșantioane mai mari și reprezentative, design longitudinal și abordări multimodale care să includă și observația directă a practicilor de mentorat.

Concluzii și recomandări

Rezultatele obținute confirmă în mod clar ipoteza H1. Statistica descriptivă a evidențiat scoruri mai mari la indicii IMS, ICP și ISI în mediul urban, iar testele comparative au arătat diferențe semnificative între grupuri. Mai mult, corelațiile Pearson au relevat legături pozitive și semnificative între variabilele de sprijin și autoeficacitate (AEP), iar analiza de regresie multiplă a demonstrat că IMS, ICP și ISI sunt predictorii independenți ai autoeficacității. Astfel, H1 este pe deplin validată, atât din perspectivă descriptivă, cât și inferențială.

A doua ipoteză (H2) a propus ideea că un nivel crescut al autoeficacității și al sprijinului perceput este asociat cu o integrare profesională mai stabilă și cu o intenție mai mare de menținere în cariera didactică. Rezultatele confirmă parțial această ipoteză. Pe de o parte, datele cantitative și calitative arată că mentoratul și sprijinul instituțional contribuie la integrarea profesională și la consolidarea sentimentului de competență dar, pe de altă parte, cercetarea nu a măsurat direct intenția de a rămâne în profesie sau riscul de abandon, astfel încât legătura cu reducerea fluctuației de personal rămâne mai degrabă dedusă pe baza literaturii de specialitate (Hobson et al., 2009;

Korthagen, 2010). În acest sens, H2 poate fi considerată validată doar în dimensiunea integrării și a autoeficacității, dar nu complet verificată în privința abandonului profesional.

A treia ipoteză (H3) a presupus existența unor diferențe semnificative între mediul urban și rural, atât în percepția debutanților, cât și a mentorilor, privind accesul la mentorat și barierele întâlnite. Datele confirmă în mod ferm această ipoteză. Debutanții din urban au obținut scoruri mai ridicate la IMS, ICP și ISI, iar mentorii din urban au raportat practici mai diversificate și o mai bună integrare a debutanților. În schimb, mentorii din rural au obținut scoruri mai mari la barierele percepute (IBM), confirmând dificultățile structurale cu care se confruntă. Aceste constatări sunt susținute și de analiza calitativă, care a evidențiat teme precum „lipsa resurselor” sau „supraîncărcarea birocratică”, întâlnite frecvent în mediul rural. Prin urmare, H3 este validată pe deplin.

În ansamblu, ipotezele formulate au fost confirmate în mare măsură de datele empirice. H1 și H3 au primit o validare completă, demonstrând importanța mentoratului structurat, a sprijinului instituțional și a comunităților profesionale, precum și diferențele semnificative dintre mediile urban și rural. H2 a fost confirmată doar parțial, ceea ce evidențiază o direcție pentru cercetări viitoare: măsurarea explicită a intenției de menținere în cariera didactică și a fenomenului de abandon profesional. Această nuanțare subliniază faptul că studiul contribuie la consolidarea literaturii existente, dar deschide și noi perspective de investigare.

Generalizând rezultatele analizei cantitative și calitative, subliniem următoarele concluzii:

Mentoratul structurat influențează pozitiv autoeficacitatea debutanților. Profesorii aflați la început de carieră care au beneficiat de sprijin constant din partea mentorilor au raportat niveluri mai ridicate de încredere în propriile competențe didactice. Acest rezultat confirmă literatura de specialitate, care subliniază rolul mentorului în reducerea „șocului realității” (Veenman, 1984; Hobson et al., 2009).

Comunitățile școlare contribuie la integrarea profesională. Implicarea debutanților în comunități profesionale – fie ele formale sau informale, offline sau online – este asociată cu o mai bună adaptare la mediul școlar și cu creșterea sentimentului de apartenență la profesie.

Sprijinul instituțional este un predictor semnificativ al succesului profesional. Datele arată că nu doar relația directă cu mentorul contează, ci și cadrul organizațional: recunoașterea oficială a activității mentorale, timpul alocat, resursele puse la dispoziție și cultura colaborativă a școlii.

Diferențele urban–rural sunt consistente. Debutanții și mentorii din mediul urban beneficiază de mai multe oportunități de mentorat și de comunități profesionale mai active, în timp ce colegii din rural se confruntă cu bariere suplimentare (lipsa resurselor, izolare profesională, sarcini birocratice).

Datele calitative confirmă și completează analiza statistică. Interviuurile au evidențiat rolul mentorului ca sprijin emoțional și practic, barierele birocratice și importanța rețelelor online, mai ales pentru cadrele din mediul rural.

Considerăm că sunt impertante câteva recomandări la nivelul elaborării politicilor educaționale și la nivelul responsabilității instituțiilor de învățământ în care lucrează profesori debutanți și la nivel individual, pentru fiecare cadru didactic în parte.

Recomandări la nivelul elaborării politicilor educaționale:

Reglemenarea metoratului didactic - introducerea oficială a orelor de mentorat în norma didactică a profesorilor cu experiență ar asigura coerența și calitatea sprijinului oferit debutanților.

Recunoașterea și stimularea mentorilor - acordarea de stimulente financiare și de credite profesionale pentru activitatea de mentorat ar încuraja implicarea și ar reduce percepția că această activitate este „voluntară” sau suplimentară.

Crearea unor platforme naționale pentru comunități de mentori și profesori debutanți - crearea și susținerea unor rețele online de profesori mentori, accesibile și debutanților din mediul rural, ar facilita schimbul de bune practici la scară largă.

Recomandări la nivelul instituțiilor școlare:

Utilizarea unor Protocoale de mentorat - stabilirea unor proceduri minime (ex. 4–6 observații pe an, sesiuni de feedback, planuri individualizate) ar asigura uniformitatea și calitatea experienței debutanților.

Promovarea culturii colaborative - organizarea regulată a activităților de tip lesson study și peer observation poate transforma comunitatea școlară într-un spațiu autentic de învățare profesională.

Implicarea activă, personalizată, a managerilor de școli în integrarea debutanților și facilitarea mentoratului - directorul școlii ar trebui să fie un facilitator activ al procesului de mentorat, asigurând resurse, timp și un climat organizațional favorabil colaborării.

Recomandări la nivel individual (pentru profesori debutanți și mentori):

Pentru debutanți: cultivarea auto-reflecției prin jurnale reflexive, stabilirea de obiective SMART și participarea activă la rețele profesionale (online și offline).

Pentru mentori: dezvoltarea competențelor de sprijin și consiliere, valorificarea experienței personale pentru a modela bune practici și implicarea în comunitățile de școlare pentru a se menține conectați la inovațiile pedagogice.

Rezultatele obținute evidențiază faptul că mentoratul și comunitățile școlare nu sunt doar instrumente auxiliare, ci piloni esențiali pentru integrarea și profesionalizarea cadrelor didactice debutante. Consolidarea acestor mecanisme, în special prin reducerea decalajelor urban–rural și prin sprijin instituțional consistent, este esențială pentru reușita reformei educaționale din România.

Bibliografie

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

REIMAGINING INTERACTIVE INSTRUCTION: THE SYNERGY BETWEEN TEACHING METHODS AND AI

Meheș (Isac) Georgiana Valentina

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Centrul Universitar Baia Mare, Facultatea de
Științe, Baia Mare, 430112, Maramureș, România*

Abstract

This paper investigates the potential of combining educational models such as Constructivist Model, Active-Participatory Model, Competency-Based Model with artificial intelligence to create enhanced interactive learning experiences. In the current context of education, where interactive methods increase students' active participation and instructional models facilitate the understanding of complex concepts and the development of critical thinking, the study explores how artificial intelligence-based technologies can significantly contribute to improving the path of students' competence formation and development. The research employs a mixed-methods approach, blending quantitative and qualitative methods for a comprehensive analysis. Quantitative data were collected using a pre-test and post-test experimental design to measure changes in students' engagement and comprehension of concepts before and after the intervention. Meanwhile, qualitative data were obtained through case studies to gain insights into the participants' experiences with the combination of physical models and artificial intelligence tools. The target group of this study consists of 12 university students aged 20 to 50, randomly assigned to experimental and control groups from three classes at the Faculty of Sciences, Northern University Center of Baia Mare, Romania. Additionally, the research involved teachers facilitating the learning process to gather their perspectives on the implementation and outcomes of the intervention. The findings reveal that blending physical models with artificial intelligence creates a dynamic synergy that leads to increased student motivation, active participation, a deeper understanding of complex concepts, and the development of essential 21st-century skills such as problem-solving and critical thinking. By valuing the tangible nature of models alongside the adaptive potential of artificial intelligence, this approach offers innovative strategies for personalized and effective education practices.

Keywords: interactive environment; didactic strategy; artificial intelligence; student engagement; personalised learning.

1. Introducere

În contextul educațional actual, metodele didactice interactive reprezintă un pilon fundamental pentru stimularea implicării active a elevilor și pentru a transforma procesul de învățare într-o experiență captivantă. Printre aceste metode, utilizarea machetelor se distinge prin capacitatea sa de a ilustra concepte abstracte, de a facilita învățarea prin experimentare și de a încuraja colaborarea între elevi. Machetele oferă o modalitate concretă și vizuală de a explora subiecte complexe, permițând elevilor să manipuleze și să interacționeze cu reprezentări fizice ale ideilor și fenomenelor.

În paralel cu evoluția metodelor didactice, inteligența artificială (IA) a început să își facă simțită prezența în domeniul educației, oferind noi oportunități pentru personalizarea învățării, automatizarea sarcinilor administrative și îmbunătățirea accesibilității. IA are potențialul de a adapta conținutul educațional la nevoile individuale ale elevilor, de a oferi feedback instantaneu și de a crea medii de învățare mai incluzive.

Această lucrare explorează sinergia dintre metodele didactice interactive bazate pe machete și instrumentele de inteligență artificială, investigând modul în care combinarea acestor abordări poate conduce la experiențe de învățare și mai eficiente și captivante. Ne propunem să analizăm modul în care IA poate fi integrată în utilizarea machetelor pentru a spori interactivitatea, a facilita explorarea conceptelor și a promova dezvoltarea abilităților esențiale pentru secolul XXI.

Întrebarea de cercetare este: Cum percep studenții care se pregătesc pentru o carieră didactică învățarea activă, ca și caracteristică cheie a învățării prin joc, prin integrarea instrumentelor de IA în strategia didactică?

Prin acest studiu, ne dorim să contribuim la o înțelegere mai profundă a potențialului transformator al combinării metodelor didactice tradiționale cu tehnologiile inovatoare, deschizând noi perspective pentru viitorul educației.

2. Fundamentare teoretică

2.1 Metode didactice interactive

Metodele didactice interactive reprezintă o abordare modernă și eficientă în procesul educațional, având ca scop principal implicarea activă a elevilor în învățare. Aceste metode pun accent pe colaborare, experimentare și creativitate, înlocuind parțial metodele tradiționale centrate pe predarea pasivă. Procesul educațional ar trebui să îmbine aspectele practice și experimentale, nu doar pentru a transmite informații, ci și pentru a sprijini dezvoltarea unor competențe profunde și aplicabile (Catalano 2018).

Un exemplu remarcabil de utilizare a metodelor didactice interactive este integrarea machetelor. Acestea permit elevilor să vizualizeze concepte abstracte prin reprezentări concrete. Aceasta nu doar că facilitează înțelegerea, dar stimulează și întrebările și discuțiile, încurajând o abordare critică a subiectului.

Comisia Europeană (2018) subliniază importanța utilizării metodelor interactive în contextul educației digitale. Aceasta menționează că elevii sunt mai implicați atunci când sunt participanți activi în procesul de învățare, iar metodele interactive contribuie la formarea unui mediu educațional captivant și inovator. Mai mult, integrarea acestor metode cu tehnologia modernă, precum aplicațiile de realitate augmentată sau inteligența artificială, crește semnificativ eficiența procesului educațional.

Astfel, metodele didactice interactive contribuie nu doar la o învățare mai plăcută și mai captivantă, ci și la formarea unor competențe esențiale pentru secolul XXI, precum colaborarea, comunicarea și gândirea critică. Ele transformă sala de clasă într-un spațiu de explorare și experimentare, un mediu în care elevii nu doar învață, ci și aplică și creează.

2.2 Învățarea prin joc

Învățarea prin joc este o strategie educațională inovatoare care îmbină bucuria și motivația cu dezvoltarea unor competențe esențiale. Această metodă transformă procesul educațional într-un mediu captivant, oferind elevilor oportunitatea de a învăța prin experiențe dinamice și interactive. Studiile privind impactul jocurilor video în educație evidențiază faptul că acestea oferă un mediu structurat, unde învățarea activă este susținută prin reguli bine definite, obiective motivaționale și feedback constant (Gee, 2004). Integrarea jocurilor educaționale, precum Minecraft Education Edition, facilitează explorarea unor concepte matematice și geometrice, contribuind la dezvoltarea abilităților de colaborare prin activități interactive. De asemenea,

cercetările privind pedagogiile ludice arată că acestea favorizează dezvoltarea competențelor esențiale, precum creativitatea, gândirea critică și capacitatea de cooperare (Parker & Thomsen, 2019). Prin includerea unor simulări interactive în procesul de învățare, elevii beneficiază de o experiență captivantă, care stimulează implicarea și crește motivația pentru aprofundarea cunoștințelor (Comisia Europeană, 2018). Conform Comisiei Europene (2018), abordările educaționale bazate pe jocuri video au capacitatea de a crea un mediu de învățare mai incluziv și adaptativ, în care elevii se pot dezvolta într-un ritm propriu, beneficiind de feedback personalizat. Integrarea unor elemente ludice precum storytelling-ul interactiv și explorarea virtuală facilitează implicarea activă și creativitatea.

Puncte esențiale caracteristice învățării prin joc:

- Primul punct: Bucuria- jocurile video oferă distracție, plăcere și o implicare deosebită.
- Al doilea punct: Reguli- jocurile video sunt ghidate de reguli, oferind structură.
- Al treilea punct: Obiective- jocurile video au obiective, ceea ce conferă motivație.
- Al patrulea punct: Rezolvarea problemelor- jocurile video implică rezolvarea problemelor, stimulând creativitatea.
- Al cincilea punct: Interacțiune- jocurile video facilitează interacțiunea, formând grupuri sociale.
- Al șaselea punct: Feedback- jocurile video furnizează rezultate și feedback, susținând procesul de învățare.

Astfel, învățarea prin joc îmbină eficient distracția cu educația, oferind elevilor un mediu captivant în care pot dezvolta competențe cheie pentru secolul XXI, cum ar fi colaborarea, rezolvarea de probleme și gândirea inovativă

2.3 Competențe pentru secolul XXI și învățarea prin joc

În contextul educațional global, dezvoltarea competențelor necesare pentru secolul XXI este esențială pentru pregătirea tinerilor să se adapteze și să prospere într-o lume în continuă schimbare. Aceste competențe includ rezolvarea problemelor, autogestionarea, relațiile interpersonale, utilizarea și dezvoltarea tehnologiei, competențele digitale și interpersonale, precum și competențele holistice (abilități fizice, sociale, creative, emoționale și cognitive) (Comisia Europeană, 2018). Învățarea prin joc joacă un rol crucial în dezvoltarea acestor competențe, oferind elevilor un mediu captivant și interactiv. Jocurile video, de exemplu, stimulează rezolvarea problemelor prin provocări complexe, încurajând elevii să găsească soluții inovatoare și să colaboreze pentru atingerea obiectivelor comune. Aceste caracteristici sunt esențiale pentru dezvoltarea competențelor necesare în secolul XXI, cum ar fi adaptabilitatea și creativitatea. Mai

mult, integrarea elementelor de joc în procesul educațional contribuie la crearea unui mediu incluziv și adaptativ, în care elevii pot învăța într-un ritm propriu, beneficiind de feedback personalizat (Comisia Europeană, 2018). Astfel, învățarea prin joc nu doar că stimulează bucuria și motivația, dar oferă și un cadru structurat pentru dezvoltarea abilităților esențiale.

Această abordare educațională inovatoare demonstrează că jocurile pot fi mai mult decât o sursă de divertisment, devenind un instrument valoros pentru formarea competențelor necesare în secolul XXI

2.4 Utilizarea jocurilor video în educație

Un număr tot mai mare de cercetări explorează potențialul jocurilor video pentru a îmbunătăți procesele de învățare, predare și evaluare. Aceste cercetări se bazează pe diverse perspective teoretice. De exemplu, profesorul James Paul Gee (2004) s-a concentrat pe principiile de învățare din jocurile video și pe modul în care acestea pot fi aplicate în învățământul tradițional, subliniind capacitatea jocurilor de a provoca jucătorii, de a-i motiva să persevereze și de a-i învăța cum să joace.

2.5 Inteligența artificială în educație

Inteligența artificială (IA) reprezintă o revoluție în domeniul educației, oferind oportunități semnificative pentru personalizarea procesului de învățare, automatizarea sarcinilor administrative și crearea unor medii de învățare mai incluzive. Conform Comisiei Europene (2018), IA are capacitatea de a adapta conținutul educațional la nevoile individuale ale elevilor, oferind feedback instantaneu și sprijin personalizat. Această adaptabilitate este esențială pentru elevii și profesori, care pot beneficia de instrumente educaționale ajustate nivelului lor de înțelegere. Un exemplu concret al utilizării IA în educație este integrarea algoritmilor de învățare automată în platformele educaționale, care pot analiza progresul elevilor și pot sugera resurse suplimentare pentru aprofundarea cunoștințelor. Cu toate acestea, utilizarea IA în educație vine și cu provocări. Costurile ridicate ale implementării acestor tehnologii pot limita accesul la ele, în special în comunitățile defavorizate (Comisia Europeană, 2018). O utilizare excesivă a tehnologiei în educație, fără a menține un echilibru adecvat, poate limita dezvoltarea gândirii critice și a abilităților sociale ale elevilor. Pentru a valorifica beneficiile inteligenței artificiale, este important să fie integrată în mod echilibrat alături de metodele tradiționale de predare, care pun accent pe interacțiunea umană și colaborarea (Parker & Thomsen, 2019). Astfel, integrarea IA în educație trebuie să fie realizată cu atenție, având în vedere atât avantajele, cât și dezavantajele acesteia.

IA are potențialul de a transforma educația, oferind soluții inovatoare pentru personalizarea și eficientizarea procesului de învățare. Cu toate acestea, este important să se abordeze provocările

asociate cu utilizarea acestei tehnologii, pentru a asigura un impact pozitiv și echitabil asupra tuturor elevilor.

3. Metodologie cercetării

3.1 Designul cercetării

Având în vedere natura exploratorie a studiului și dorința de a obține o înțelegere profundă a fenomenului în cadrul simulării unei susțineri de lecții la seminarul de Didactică a specializărilor din domeniul economic, a fost adoptată o metodologie mixtă, combinând metodele de cercetare cantitative și calitative. Metodele cantitative utilizate sunt observația și analiza de conținut. Scopul cercetării este verificarea impactului utilizării IA asupra implicării studenților-elevi și înțelegerii conceptelor. Pentru a explora în profunzime experiențele studenților- elevi și profesorilor cu integrarea machetelor și a inteligenței artificiale. S-au urmărit componentele procesului de învățământ, interacțiunile din clasă și percepțiile participanților.

3.2 Participanții

La studiu au participat 12 studenți – elevi din facultate cu vârste cuprinse între 20 și 50 ani. Studenții prezenți au constituit grup experimental. Studentul-profesor care a predat la clasa participantă a fost, de asemenea, inclus în studiu pentru a oferi perspective asupra implementării și impactului intervenției.

3.3 Intervenția

Grupul țintă a beneficiat de o intervenție care a implicat integrarea machetelor cu instrumente de inteligență artificială. Intervenția a fost concepută pe baza principiilor învățării prin joc și a inclus următoarele elemente:

- Primul element: Utilizarea machetelor pentru a reprezenta concepte din Economie
- Al doilea element: Integrarea de instrumente de inteligență artificială pentru a oferi feedback personalizat, a adapta nivelul de dificultate și a facilita explorarea interactivă a machetelor.
- Al treilea element: Activități de colaborare în care studenții-elevi au lucrat în grup pentru a construi și manipula machete, rezolvând probleme și luând decizii împreună.

3.4 Instrumente de colectare a datelor

Pentru a colecta date relevante pentru întrebarea de cercetare, a fost utilizată Fișa de observație ca instrument de cercetare

- Observații la clasă- au fost realizate observații structurate la clasă pentru a documenta interacțiunile dintre elevi și profesori, utilizarea machetelor și a instrumentelor de inteligență artificială și nivelul de implicare al elevilor.
- Analiza documentelor- au fost analizate documente relevante, cum ar fi planuri de lecție și materiale didactice pentru a obține o perspectivă suplimentară asupra procesului de învățare.

Studiul a fost realizat cu respectarea tuturor standardelor etice relevante. A fost obținut consimțământul informat de la toți participanții. Participarea a fost voluntară, iar participanții au fost asigurați că datele lor vor fi confidențiale și utilizate doar în scopuri de cercetare.

4. Rezultate

4.1 Impactul asupra implicării elevilor

Observațiile din cadrul lecțiilor au demonstrat o creștere semnificativă a nivelului de implicare și interes al studenților- elevi din grupul țintă. Aceștia au manifestat o atenție sporită pe parcursul activităților, fiind mult mai activi în formularea întrebărilor, exprimarea opiniilor și explorarea materialelor de studiu. Integrarea machetelor în procesul educațional, combinată cu instrumentele de inteligență artificială, a oferit studenților- elevi oportunitatea de a interacționa direct cu conceptele studiate, transformând lecțiile din simple expuneri teoretice în experiențe captivante și dinamice. Această combinație de metode a fost percepută de studenții- elevi ca fiind mult mai atractivă și relevantă pentru nevoile lor. Ei au fost motivați să colaboreze cu colegii, să participe activ în discuții și să analizeze informațiile din mai multe perspective. Studentul-profesor a remarcat, de asemenea, o creștere a încrederii studenților- elevi în propriile abilități de a înțelege și aplica conceptele învățate.

Un alt aspect important a fost crearea unui mediu educațional pozitiv, unde studenții- elevi se simțeau încurajați să experimenteze și să greșească, proces sprijinit de feedback-ul personalizat furnizat de instrumentele de inteligență artificială. Acest lucru a contribuit la dezvoltarea unei motivații intrinseci pentru învățare, consolidând implicarea studenților- elevi pe termen lung.

Utilizarea machetelor și a inteligenței artificiale a transformat lecțiile într-un mediu de învățare colaborativ, interactiv și stimulant, crescând semnificativ atenția, implicarea și interesul studenților- elevi față de procesul educațional. Această abordare reprezintă un exemplu elocvent al modului în care metodele inovatoare pot revitaliza procesul de predare-învățare.

4.2 Impactul asupra dezvoltării abilităților

Integrarea machetelor și a inteligenței artificiale în procesul educațional a avut un impact semnificativ asupra dezvoltării abilităților studenților- elevi din grupul țintă. Observațiile realizate în timpul lecțiilor au evidențiat o îmbunătățire considerabilă a abilităților de colaborare, comunicare și gândire critică. Studenții- elevi au fost implicați activ în activități de grup, unde au lucrat împreună pentru a construi și manipula machete, rezolvând probleme complexe și luând decizii în mod colectiv. Un aspect remarcabil a fost dezvoltarea creativității studenților- elevi, aceștia fiind încurajați să propună soluții inovatoare și să exploreze diferite perspective asupra conceptelor studiate. Feedback-ul personalizat oferit de instrumentele de inteligență artificială a sprijinit procesul de învățare, oferind studenților- elevi oportunitatea de a-și corecta greșelile și de a-și îmbunătăți performanțele.

De asemenea, utilizarea machetelor a facilitat înțelegerea conceptelor abstracte, transformându-le în experiențe concrete și tangibile. Această abordare a contribuit la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, studenții- elevi fiind provocați să găsească soluții practice și eficiente pentru sarcinile propuse.



Figura 1. Macheta folosită în cercetare

Combinăția dintre machete și inteligența artificială a creat un mediu educațional care nu doar că a stimulat implicarea studenților- elevi, dar a și promovat dezvoltarea unor abilități esențiale pentru succesul în secolul XXI, cum ar fi colaborarea, creativitatea și gândirea critică.

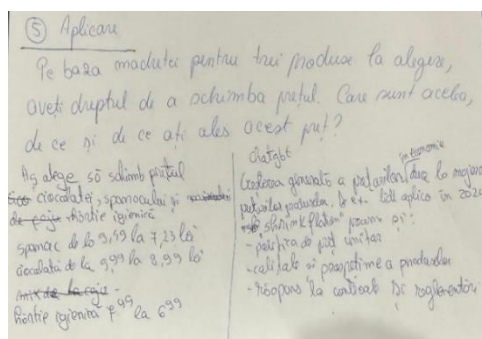


Figura 2. Răspunsurile obținute de la participanți

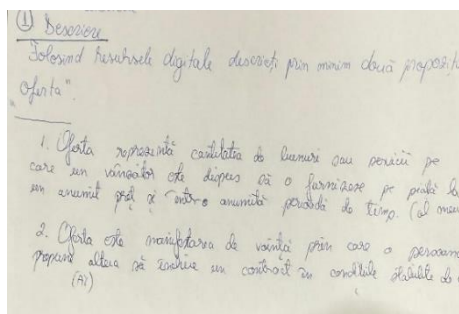


Figura 3. Răspunsurile obținute de la participanți

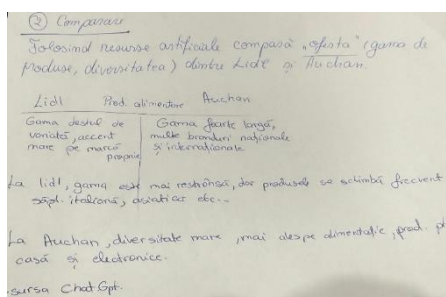


Figura 4. Răspunsurile obținute de la participanți

Pe lângă impactul direct asupra implicării și dezvoltării abilităților studenților- elevi, studiul a identificat o serie de rezultate suplimentare care subliniază valoarea integrării machetelor și a inteligenței artificiale în procesul educațional. Un aspect notabil a fost creșterea motivației intrinseci a studenților- elevi, aceștia manifestând un interes sporit față de subiectele abordate. Activitățile interactive au fost percepute ca fiind mai captivante și relevante, ceea ce a condus la o participare mai entuziastă și la o dorință mai mare de aprofundare a cunoștințelor. De asemenea, profesorii au raportat o satisfacție crescută în utilizarea acestor metode inovatoare, observând o îmbunătățire a dinamicii clasei și o reducere a nivelului de stres asociat predării tradiționale.. Un alt rezultat important a fost dezvoltarea unei relații mai strânse între studenții- elevi și studentul-profesor, bazată pe colaborare și comunicare deschisă. Acest lucru a fost facilitat de utilizarea machetelor și a instrumentelor de inteligență artificială, care au oferit oportunități pentru interacțiuni mai semnificative și pentru construirea unui climat de încredere și respect reciproc.

Rezultatele suplimentare ale acestui studiu evidențiază potențialul transformator al metodelor didactice interactive și al tehnologiilor inovatoare, deschizând noi perspective pentru îmbunătățirea procesului educațional.

5. Discuții și concluzii

Rezultatele acestui studiu susțin ideea că integrarea metodelor didactice interactive bazate pe machete cu instrumente de inteligență artificială poate avea un impact pozitiv semnificativ asupra implicării studenților- elevi, înțelegerii conceptelor și dezvoltării abilităților astfel:

- Implicarea studenților- elevi: Creșterea motivației, a atenției și a curiozității observată în grupul țintă este în concordanță cu cercetările anterioare care evidențiază potențialul metodelor interactive și al învățării prin joc de a spori implicarea studenților- elevi. Utilizarea machetelor oferă o experiență concretă și manipulativă, în timp ce instrumentele de IA pot personaliza experiența de învățare și oferi feedback relevant, menținând astfel interesul studenților- elevi.
- Înțelegerea conceptelor: Îmbunătățirea înțelegerii conceptelor în grupul țintă poate fi atribuită capacității machetelor de a vizualiza concepte abstracte și de a facilita învățarea prin experimentare. Instrumentele de IA pot completa această abordare prin oferirea de explicații suplimentare, simulări interactive și oportunități de practică adaptate nivelului individual al studenților- elevi.
- Dezvoltarea abilităților: Dezvoltarea abilităților de colaborare, comunicare, gândire critică, rezolvare de probleme, creativitate și inovare în grupul țintă reflectă importanța metodelor interactive și a învățării prin joc în cultivarea competențelor secolului XXI. Lucrul cu

machete în contexte colaborative încurajează elevii să comunice idei, să negocieze sensuri și să rezolve probleme împreună, în timp ce instrumentele de IA pot oferi feedback și sprijin pentru dezvoltarea acestor abilități.

În raport cu evidențierea potențialului sinergic al combinării metodelor didactice interactive tradiționale (machete) cu tehnologiile inovatoare (IA). Rezultatele sugerează că integrarea acestor abordări poate depăși beneficiile fiecăreia luate separat, creând un mediu de învățare mai bogat, mai adaptiv și mai eficient. Studiul oferă, de asemenea, perspective asupra aplicării principiilor învățării prin joc în contextul învățării cu machete și IA. Caracteristicile cheie ale învățării prin joc, cum ar fi bucuria, implicarea activă, semnificația, iterarea și interacțiunea socială, au fost integrate în proiectarea intervenției, contribuind la rezultatele pozitive observate.

Rezultatele acestui studiu au implicații practice importante pentru educatori, proiectanți de curriculum și dezvoltatori de tehnologii educaționale prin următoarele aspecte:

- Educatorii pot utiliza rezultatele pentru a justifica integrarea machetelor și a instrumentelor de IA în practica lor pedagogică, cu scopul de a îmbunătăți implicarea elevilor, înțelegerea conceptelor și dezvoltarea abilităților.
- Proiectanții de curriculum pot lua în considerare includerea activităților cu machete și IA în planurile de lecție și în proiectele educaționale, aliniind aceste activități cu principiile învățării prin joc și cu competențele necesare pentru secolul XXI.
- Dezvoltatorii de tehnologii educaționale pot utiliza constatările studiului pentru a proiecta instrumente de IA care să sprijine eficient utilizarea machetelor în educație, oferind funcționalități precum feedback personalizat, adaptare a nivelului de dificultate și facilitare a colaborării.

În concluzie, acest studiu oferă dovezi convingătoare pentru potențialul integrării machetelor cu instrumente de inteligență artificială în educație. Rezultatele sugerează că această abordare inovatoare poate crea medii de învățare mai interactive, mai captivante și mai eficiente, care promovează implicarea elevilor, înțelegerea profundă a conceptelor și dezvoltarea abilităților esențiale pentru succesul în secolul XXI.

6. Bibliografie

- Gee, J. P. (2004). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Groff, J., Howells, C., & Cranmer, S. (2010). *The impact of console games in the classroom: Evidence from schools in Scotland*. MB: Futurelab.

- Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). Învățarea prin joacă la școală. Un studiu al pedagogiilor integrate ludice care favorizează dezvoltarea abilităților holistice ale copiilor din învățământul primar. The LEGO Foundation. Danemarca.
<https://cms.learningthroughplay.com/media/nihnouvc/learning-through-play-school.pdf>
- Comisia Europeană (2018). Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind Planul de acțiune pentru educația digitală. Bruxelles: COM(2018) 22 final. Adus de la <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- Catalano, H. (2018). Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale, București: Editura didactică și pedagogică.

DIRECȚII ȘI ABORDĂRI INOVATIVE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

Daniela Laura Miclăuș

Inginerie Electrică, UTCN, Borșa, Brădet 9B, 435200, Maramureș, România

Abstract

The present paper investigates key innovative directions that are currently reshaping contemporary education. In an era characterized by rapid technological evolution, educational systems must adapt to new challenges and expectations. This study emphasizes the central role of educational innovation, focusing on the integration of digital tools, virtual environments, and artificial intelligence into learning processes. It highlights the importance of digitalization not only as a technical shift but also as a pedagogical one that transforms traditional teaching into a more dynamic, student-centered approach. Interdisciplinary learning is explored as a means to bridge the gap between theoretical knowledge and real-world application, preparing students for complex, unpredictable futures. In addition, the development of future skills—such as critical thinking, creativity, adaptability, and digital competence—is essential for lifelong learning and professional success. The study also underscores the necessity of fostering active learning through project-based and collaborative strategies, which increase student engagement and autonomy. Teachers play a crucial role in this transformation, and the paper outlines the importance of continuous professional development, as well as institutional support for innovative practices. Moreover, it examines the potential risks and limitations associated with over-reliance on technology and proposes balanced approaches that prioritize human interaction and ethical considerations. Ultimately, the findings suggest that the future of education relies on a flexible, inclusive, and forward-looking system, capable of adapting to societal changes while maintaining its core educational values.

Keywords: educational innovation; digitalization; interdisciplinary learning; AI in education; future skills; active learning;

Introducere

Educația contemporană se confruntă cu provocări semnificative generate de evoluțiile tehnologice, schimbările sociale și cerințele unei piețe a muncii aflate într-o transformare continuă. În acest context, inovarea devine un imperativ, nu doar o opțiune. Nevoia de a adapta metodele tradiționale de predare la cerințele unei lumi digitale impune o reevaluare profundă a procesului educațional, începând de la curriculum și până la interacțiunea dintre profesori și elevi. Această lucrare își propune să analizeze principalele direcții inovatoare în educație, accentuând importanța digitalizării, învățării interdisciplinare și a dezvoltării competențelor pentru viitor.

Fundamente teoretice

Literatura de specialitate subliniază faptul că inovația în educație nu se referă doar la utilizarea tehnologiei, ci la transformarea paradigmei educaționale (Bocoș, 2020; Catalano, 2018). Abordările interdisciplinare facilitează înțelegerea integrată a realității și stimulează gândirea critică. În același timp, inteligența artificială și realitatea virtuală aduc noi posibilități de personalizare a învățării. Aceste direcții se aliniază cu politicile europene privind digitalizarea educației și dobândirea competențelor transversale, menționate și în Planul de acțiune pentru educația digitală (Comisia Europeană, 2018).

TRADIȚIONAL VS. INOVATOR	
Tradițional	Inovator
Conținut fix, standardizat	Conținut adaptat elevului
Predare centrată pe profesor	Învățare activă, colaborativă
Accent pe memorare	Accent pe gândire critică
Tehnologie marginalizată or absentă	Tehnologie integrată în procesul educațional

Table 1

Metodologie

Lucrarea de față se bazează pe o cercetare calitativă de tip exploratoriu, având ca obiectiv investigarea direcțiilor inovatoare în educația contemporană. Abordarea utilizată este predominant teoretico-documentară, fundamentată pe analiza critică a literaturii de specialitate, a politicilor educaționale recente și a studiilor de caz relevante.

Pentru structurarea cadrului de analiză, s-a realizat o selecție riguroasă a surselor științifice și instituționale (articole din jurnale academice, documente ale Comisiei Europene, rapoarte UNESCO și OECD), precum și a exemplelor de bune practici implementate în școli și universități din România și din spațiul european.

Etapele metodologice au inclus:

- Identificarea și clasificarea principalelor teme asociate cu inovația educațională (digitalizare, interdisciplinaritate, competențe pentru viitor etc.);
- Compararea și corelarea direcțiilor teoretice cu exemple aplicate din practica educațională;
- Elaborarea unei sinteze interpretative privind potențialul și limitele acestor direcții în contextul educației românești actuale.

Această metodologie a permis formularea unor concluzii relevante privind tendințele inovatoare din educație și condițiile necesare pentru implementarea lor eficientă în sistemul de învățământ.

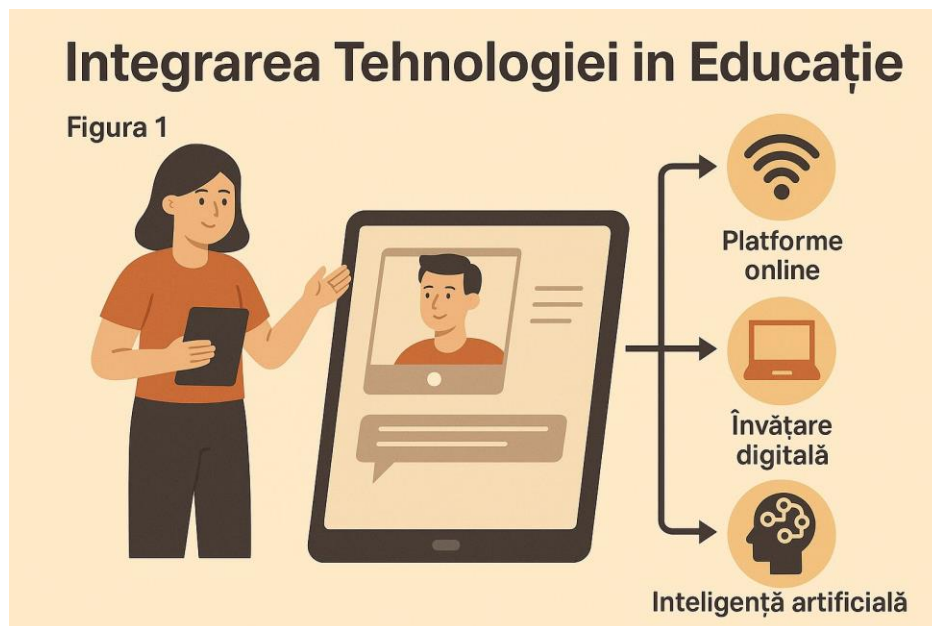


Figure 1

Rezultate

Analiza a evidențiat câteva direcții inovatoare majore:

- Integrarea tehnologiilor digitale (platforme online, aplicații interactive, AI);
- Promovarea învățării active (proiecte, învățare bazată pe probleme);
- Interdisciplinaritatea și colaborarea între materii;
- Dezvoltarea competențelor digitale, sociale și emoționale;
- Transformarea rolului cadrului didactic din furnizor de informații în facilitator al învățării.

TRADIȚIONAL VS. INOVATOR

Tradițional	Inovator
Conținut fix, standardizat	Conținut adaptat elevului
Predare centrată pe profesor	Învățare activă, colaborativă
Accent pe memorare	Accent pe gândire critică
Tehnologie marginalizată or absentă	Tehnologie integrată în procesul educațional

Table 2

Discuții și concluzii

Rezultatele analizei sugerează că inovația educațională reprezintă un proces complex, care presupune atât adaptarea conținuturilor și metodelor de predare, cât și o schimbare de mentalitate în rândul actorilor implicați în procesul instructiv-educativ. Direcțiile identificate – digitalizarea, interdisciplinaritatea, personalizarea învățării și formarea competențelor pentru viitor – oferă oportunități semnificative, dar presupun și provocări instituționale și pedagogice.

Un aspect esențial constatat este importanța rolului cadrului didactic în această transformare. În lipsa unei formări continue și a unui sprijin sistemic real, profesorii pot percepe inovația ca pe o constrângere, nu ca pe o oportunitate. În plus, disparitățile socio-economice generează un decalaj digital care poate accentua inegalitățile în accesul la educație de calitate. Astfel, politicile educaționale trebuie să sprijine echitatea și incluziunea, prin investiții în infrastructură, resurse digitale și formare profesională.



Figure 2

În concluzie, modernizarea educației nu poate fi concepută doar ca un proces tehnologic, ci trebuie privită ca o reformă sistemică, cu dimensiuni culturale, sociale și psihopedagogice. Numai printr-o abordare integrată și sustenabilă se poate construi un sistem educațional adaptat nevoilor secolului XXI, capabil să formeze cetățeni activi, critici și flexibili.

Mulțumiri

Această lucrare a fost realizată cu sprijinul cadrelor didactice din cadrul Facultății de Inginerie Electrică, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, cărora le mulțumesc pentru îndrumare, susținere și pentru deschiderea față de inițiative educaționale inovatoare.

De asemenea, adresez mulțumiri organizatorilor conferinței „Teorii, valori și practici psihopedagogice” pentru oportunitatea de a contribui cu această lucrare la dezbaterile privind transformarea educației contemporane. Consider că astfel de platforme academice reprezintă un pas esențial în promovarea reflecției critice și a schimbului de bune practici în domeniul educațional.

Bibliografie

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2020). Dicționar de pedagogie. Presa Universitară Clujeană.

Catalano, H. (2018). Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale. Editura Didactică și Pedagogică.

Comisia Europeană. (2018). Comunicarea Comisiei privind Planul de acțiune pentru educația digitală. Bruxelles: COM(2018) 22 final.

Comisia Europeană. (2022). eTwinning pentru viitorii profesori. Platforma Europeană pentru Educație Școlară.

Potolea, D., & Toma, S. (2015). Structura dinamică și multidimensională a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 113–118. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.093>

THE ROLE AND INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Diana-Maria Marcu^a, Tudor-Horea Mureșan^a

*^aUniversitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Str. Memorandumului nr. 28. Cluj-Napoca, 400114,
Facultatea de Electronică, Telecomunicații și Tehnologia Informației*

Abstract

;

This paper analyzes the growing impact of artificial intelligence, particularly generative AI, on the educational process. It begins with a brief historical overview, from ancient myths to the emergence of large language models such as GPT-3. The role of machine learning and deep learning is explained, with an emphasis on how these technologies enable AI to support personalized learning, rapid access to information, and the development of self-directed learning skills. The core of the paper is based on the analysis of a questionnaire distributed to students from various faculties, highlighting their perceptions of the usefulness of AI in learning. The results show a positive impact, especially among students in technical fields. The conclusion emphasizes the need for the responsible use of AI and proposes expanding research at the academic level to gain a deeper understanding of its influence on education.

Keywords: Modern Education; Artificial Intelligence; Survey; Automation; Digital Education

Introducere

În ultimele decenii, inteligența artificială a cunoscut o dezvoltare exponențială, trecând de la stadiul de concept științific la aplicabilitate largă în numeroase domenii ale vieții cotidiene, inclusiv în educație. Într-un context în care tehnologia joacă un rol central în procesul de formare academică și profesională, inteligența artificială ridică întrebări esențiale legate de modul în care studenții învață, profesorii predau, iar instituțiile de învățământ se adaptează. Generative AI – o ramură relativ nouă, dar extrem de influentă – aduce cu sine promisiunea unei educații personalizate, interactive și scalabile, dar și provocări etice și metodologice.

Această lucrare urmărește să exploreze, pe de o parte, fundamentele teoretice ale inteligenței artificiale aplicate în educație, iar pe de altă parte, să ofere o imagine reală a modului în care studenții din diferite domenii percep și utilizează inteligența artificială în parcursul lor academic. Pentru aceasta, a fost realizat un chestionar ale cărui răspunsuri oferă date valoroase privind impactul subiectiv și obiectiv al tehnologiei asupra procesului educațional.

Fundamentare teoretică

Conceptul de inteligență artificială are rădăcini adânci în istorie, încă din mitologie și filozofie, prin ideea creării unor entități neînsuflete care să imite gândirea și comportamentul uman. Primele încercări științifice de a formaliza inteligența artificială au apărut în secolul al XX-lea, odată cu lucrările lui Alan Turing și conferința de la Dartmouth din 1956, când domeniul a fost recunoscut oficial. De-a lungul decadelor, inteligența artificială a trecut prin perioade de entuziasm, stagnare și apoi renaștere, odată cu avansurile în hardware și algoritmi.

O componentă esențială a inteligenței artificiale este machine learning-ul, care reprezintă procesul prin care sistemele informatice învață din date pentru a lua decizii fără a fi explicit programate. La un nivel mai profund, deep learning-ul, bazat pe rețele neuronale artificiale, permite recunoașterea de tipare complexe, traducerea automată, analiza imaginilor, generarea de text și multe altele.

În ultimii ani, inteligența artificială generativă, susținută de modele mari de limbaj, precum GPT-3 și GPT-4, a transformat radical interacțiunea cu tehnologia. În educație, aceste modele pot redacta texte, explica concepte, răspunde la întrebări sau crea materiale didactice personalizate. Aceste funcționalități deschid oportunități pentru învățarea asistată, dar și riscuri precum dependența de tehnologie, pierderea gândirii critice și utilizarea superficială a conținutului.

Rezultate

Pentru a înțelege concret percepțiile studenților asupra inteligenței artificiale în educație, a fost aplicat un chestionar în rândul studenților de la diferite facultăți, în special din domeniile tehnice (Electronică, Telecomunicații și Tehnologia Informației, Automatică și Calculatoare, Matematică-Informatică), dar și din domenii umaniste și artistice. Într-un interval de 24 de ore, s-au colectat 91 de răspunsuri.

Datele evidențiază următoarele:

- **82.4% dintre respondenți provin din domenii tehnice** (Fig. 1), ceea ce reflectă un interes crescut pentru tehnologie și o familiaritate mai mare cu conceptele de inteligență artificială.

Profilul Facultății

92 responses

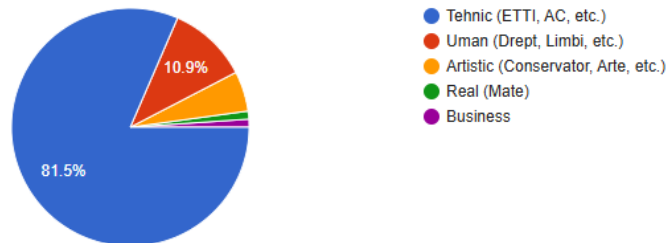


Fig.1 Domeniile facultăților

- **65.2% au acordat un scor de 4 sau 5** (Fig. 2) privind influența pozitivă a inteligenței artificiale asupra învățării.

Cât de mult consideri că te-a ajutat inteligența artificială în procesul de învățare? Copy chart
92 responses

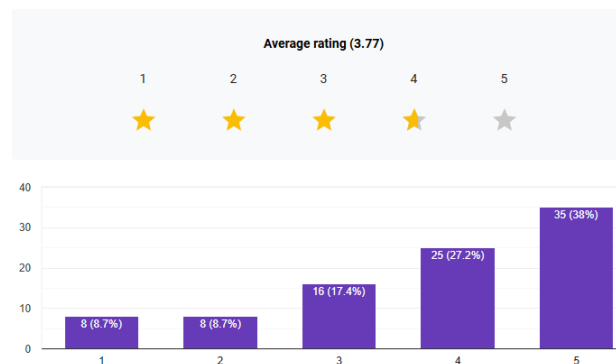


Fig.2 Influența IA asupra învățării

- **62% dintre participanți consideră că pot învăța în mod autodidact** (Fig. 3) cu ajutorul inteligenței artificiale și al internetului.



Fig.3 Încrederea studenților în capacitatea lor autodidactă

- **68.5% dintre studenți** (Fig. 4) **au pus în practică învățarea autodidactă cu ajutorul inteligenței artificiale**

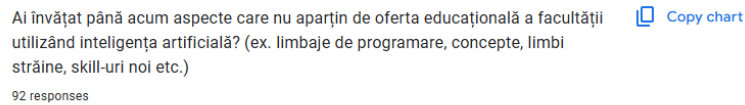


Fig.4 Aplicabilitatea educației susținute de IA

- Răspunsurile indică o **diferențiere clară între anii de studiu**, studenții din ani mai mari manifestând o înțelegere mai profundă a inteligenței artificiale și o capacitate crescută de a o integra în proiectele lor.
- La următoarea întrebare se poate observa încrederea studenților în noul aspect învățat (Fig.5)

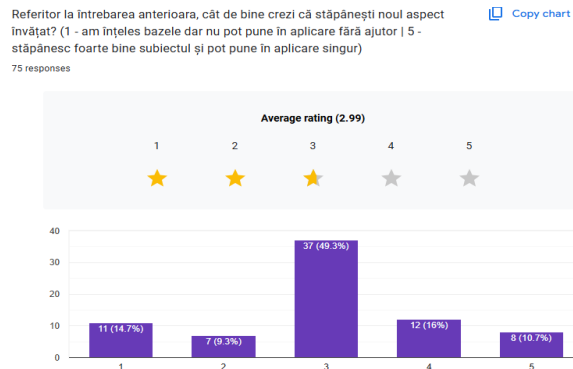


Fig.5 Calitatea învățării cu IA

- Din domeniile umaniste, răspunsurile sunt **mai rezervate** și uneori conflictuale, în special din partea celor din arte, care percep inteligența artificială ca pe o amenințare la adresa creativității.
- Ca ultimă întrebare, studenților li s-a cerut o părere liberă despre subiect (Fig. 6)

rolul profesorului a evoluat de la un expert care transmite informații către un ficus care are probleme de exprimare, incapacitate de structurare a informației predate, dezinteres profund față de actul pedagogic.

AI nu se descurcă la electronică, doar la chestii foarte simple, de fapt în general se descurcă doar la taskuri simple.

Consider că rolul profesorului este acela de mentor, dar și de a face informația accesibilă și ușor de înțeles pentru studenți. Chiar dacă informația este acum accesibilă din diverse surse, profesorii pot răspunde la întrebări specifice la care inteligența artificială nu da mereu cele mai bune răspunsuri. Inteligența artificială nu are ce căuta în domeniul academic, în special GenAI.

La ultima întrebare am menționat faptul că rolul profesorului cred că ESTE de a fi un mentor care sprijină dezvoltarea studentului, dar din păcate puțini au calitățile necesare pentru acest deziderat. Din cauza aceasta am răspuns Nu.

Cred că profesorul rămâne în continuare un expert și la urma urmei, o prezentă care dacă își exercită bine treaba, îți poate însuși dorința de a învăța și de a fi atent la ceva, ceea ce AI nu poate sau nu în aceeași măsură. Cu toate acestea, există mulți indivizi cu titlatura de profesor, dar care nu lasă nimic bun în urma lor, ci doar frustrare și în acest caz, nefiind o resursă, AI-ul este foarte important pentru a putea avea sprijin în procesul de învățare și de a putea cere de undeva explicații. Nu aș putea spune că AI-ul m-a învățat o chestie chiar de la 0, dar m-a ajutat să aprofundez mai mult ceva ce știam. Cel mai mult m-a ajutat pentru interviuri, teste tehnice, unde îl întrebam "întrebări frecvente" și unele chiar s-au repetat și în realitate. Succes pe mai departe :)

Fig.6 Părerile studenților

Discuții

Analiza calitativă și cantitativă a răspunsurilor relevă câteva tendințe importante. În primul rând, se observă că **studenții din anii mai mari**, indiferent de facultate, sunt mai încrezători în capacitatea lor de a aplica practic machine learning și în potențialul acesteia de a le susține dezvoltarea academică. În același timp, **studenții din ani mai mici** par mai entuziaști în utilizarea inteligenței artificiale, dar au un nivel mai scăzut de înțelegere aplicată.

La facultățile tehnice, inteligența artificială este percepută nu doar ca un suport educațional, ci ca o **componentă integrată în formarea profesională**, fiind folosită în proiecte, teme și documentare. Studenții menționează că inteligența artificială i-a ajutat în învățarea unor concepte complicate, în înțelegerea formulelor și în economisirea timpului.

Pe de altă parte, facultățile de profil umanist sau artistic exprimă o **oarecare reticență**, motivată de ideea că inteligența artificială poate uniformiza sau artificializa procesele creative. Această atitudine subliniază importanța unei abordări echilibrate, care să păstreze autenticitatea educației și să valorifice complementaritatea om-mașină.

Concluzii

Inteligența artificială devine o resursă indispensabilă în educația modernă, oferind oportunități de personalizare, eficientizare și autonomie în învățare. Cu toate acestea, utilizarea acesteia necesită discernământ, ghidaj pedagogic și alfabetizare tehnologică. Impactul pozitiv al IA este confirmat în special în mediile tehnice, unde studenții o integrează activ în procesul de învățare și dezvoltare personală. Totodată, este necesar ca sistemul educațional să răspundă noilor realități, adaptând curriculumul și metodele de predare pentru a valorifica potențialul IA în mod etic și eficient.

Pentru viitor, se impune realizarea unor cercetări mai ample, pe eșantioane diversificate, pentru a înțelege în profunzime relația dintre inteligența artificială și educație, precum și dezvoltarea unor politici educaționale care să reglementeze și să optimizeze integrarea acestor tehnologii.

Bibliografie

- https://en.wikipedia.org/wiki/Timeline_of_artificial_intelligence
- <https://www.clickworker.com/customer-blog/history-of-machine-learning>
- <https://www.ibm.com/think/topics/artificial-intelligence>
- <https://toloka.ai/blog/history-of-llms/>

AGGRESSIVENESS IN CHILDREN

Simona Neag

Neag.Gr.Simona@student.utcluj.ro, Baia Mare, România

Abstract

This paper aims to analyze the manifestations of aggression encountered in children in preschool and primary school, through a combination of theoretical and practical analysis.

Regarding the theoretical analysis that represents the foundation on which the entire study is based, the paper will contain information about the definition of the concept of aggression, the importance of approaching aggression in children, aggression and development, and the forms of manifestation of aggression, namely physical and verbal.

Regarding the practical analysis, we conducted a study on a sample of 44 subjects in preschool and primary school, to identify and compare their modes of manifestation, in terms of aggression.

For this study, we used the aggression scale called APPENDIX, which consists of 11 items, to which the children had to respond by placing an X in the box corresponding to the frequency with which the aggressive behavior was performed. In this paper, we addressed the frequency of certain behaviors that emerge from the aggression scale that we applied and some comparisons from the point of view of female or male gender, from the point of view of the school cycle, preschool and primary, and from the point of view of the environment of origin, urban and rural. We also developed a research on the levels of aggression at which each child in the study group is, namely very low aggression, low aggression, moderate aggression, high aggression, very high aggression and extreme aggression. All these results are visible through clearly developed diagrams. The results showed that aggression is present in children's behavior and is expressed through different forms and types of reactions that can be observed within the educational environment.

Keywords: aggression in children; physical aggression; verbal aggression; aggressive behaviors; aggression and development; abnormal aggression; normal aggression;

1. Introducere

1.1 Definirea conceptului de agresivitate

Agresivitatea se poate defini ca fiind „un ansamblu de comportamente ostile care se pot manifesta conștient, inconștient sau fantastic pentru a conduce, degrada, constrânge, nega sau umili o persoană, un obiect investit cu semnificație socială (autoagresiune), cum ar fi comportamentele autodistructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara acestora (sinucidere rațională).” (Corgoș, 1987, p. 110-111)

1.2 Importanța abordării agresivității la copii

Discutarea problemei referitoare la agresivitatea în rândul copiilor este de o importanță semnificativă deoarece în societatea noastră au apărut numeroase probleme în ceea ce privește adoptarea unui comportament agresiv în rândul copiilor. Prin intermediul sistemelor de mass-media, copiii își dezvoltă partea agresivă, ajungând chiar la violență în școală. (Boboc & Rosoiu, 2019)

Agresivitatea în rândul copiilor este un prim pas către un comportament inadecvat. Momentele în care copiii sunt agresivi, sunt normale, dar dacă acest lucru se întâmplă mai des, se poate ajunge la probleme grave. Agresiunea se poate manifesta atât verbal cât și fizic și este o acțiune nepotrivită, inadaptabilă, având rolul de a urma un interes personal. În ceea ce privește perioada copilăriei timpurii, agresivitatea nu este tratată cu seriozitate, fiind considerată ca făcând parte din procesul de creștere, ceea ce este greșit. (Reebye, 2005)

2. Fundamentare teoretică

2.1 Agresivitatea și dezvoltarea

Conștientizarea copilului despre modul în care poate să își regleze comportamentul agresiv, reprezintă o parte normală a dezvoltării sale. În general agresivitatea de tip fizic atinge un prag înalt la 18-24 luni și începe să scadă până la vârsta de cinci ani, copiii învățând să își autoregleze emoțiile și impulsurile pe care le au. În timp ce copiii își dezvoltă abilitățile din punct de vedere verbal, aceștia încep să împărtășească ceea ce gândesc, sentimentele pe care le au și să își manifeste formele verbale de comportament agresiv. În cadrul primilor ani de școală (4-7 ani), în timp ce copiii încep să interacționeze mai intens și să își dezvolte relații cu colegii lor, agresivitatea manifestată indirect, de exemplu cea relațională și cea socială, începe să crească în intensitate, cu precădere în rândul fetelor. Acest fapt este datorat într-o măsură dezvoltării abilităților la nivel cognitiv și social ale copiilor și în ceea ce privește capacitatea lor de a recunoaște faptul că această formă a agresivității este mai greu de detectat, în consecință, fiind mai puțin predispusă la a fi

pedepsită. Din momentul în care copiii ajung la adolescență, ajung să fie mult mai conștienți de identitatea pe care o au și de statutul lor social în rândul colegilor. Dorința de integrare și de câștigare a popularității, poate dezvolta agresivitatea chiar ajungându-se la un comportament violent asupra altor copii și la complexe de autoritate.

Pentru a diferenția agresivitatea normală de cea patologică, este esențial să se urmărească în profunzime intensitatea, frecvența, afectarea și evoluția acesteia. Agresivitatea care se manifestă în mod constant în decursul primilor 5 ani de viață este considerată o agresivitate anormală. Spre deosebire de agresivitatea normală, care este o perioadă trecătoare, agresivitatea de tip patologic, are o probabilitate ridicată de a provoca disfuncții, crescând intensitatea și frecvența pe parcursul timpului. (Adesanya, et al. 2022)

2.2 Formele de manifestare ale agresivității

• 2.2.1 Agresivitatea fizică la copii

În ceea ce privește dezvoltarea longitudinală a agresivității fizice, s-au depus nenumărate și considerabile eforturi, pentru a găsi mai multe informații despre riscurile acesteia. Perioada preșcolară sau a copilăriei, reprezintă partea cea mai mare în care se manifestă agresivitatea fizică.

Studiile care s-au axat pe abordarea acestei probleme, în cadrul primilor ani de viață, au raportat o creștere a agresivității fizice de la 12 la 24 de luni, fiind urmată mai apoi de un declin de la aproximativ 36 de luni. Un alt studiu a format dezvoltarea cu privire la agresivitatea fizică la peste 10.000 de copii cu vârste cuprinse între 2 și 11 ani, constatându-se o scădere pentru majoritatea copiilor, indicând faptul că majoritatea copiilor au dezvoltat capacitatea de a reduce acest comportament.

Aceste concluzii au demonstrat ideea că aproape toți copiii recurg la folosirea agresivității fizice în perioada copilăriei sau al primilor ani de viață, acesta având un moment de intensitate ridicat la sfârșitul copilăriei, reducându-se în decursul anilor următori. În ciuda afirmațiilor referitoare la faptul că sugarii se implică în conflicte utilizând forța fizică, se regăsește o inexistență a datelor care privesc dezvoltarea normativă a agresivității fizice, foarte timpurie. Cercetările care există, ne arată faptul că nu există o creștere în utilizarea agresivității fizice, după perioada de copilărie, chiar și pentru cazurile cu niveluri ridicate ale agresivității fizice. Acest fapt semnalizează faptul că trebuie să acordăm o importanță semnificativă concentrării asupra grupelor mai mici de vârstă. (Nærde, et al., 2014)

• 2.2.2 Agresivitatea verbală la copii

Agresivitatea verbală reprezintă folosirea cuvintelor ostile pentru a insulta, pentru a adresa amenințări și pentru a-i speria pe ceilalți sau pentru a-i face să se înfurie. Aceasta include de multe

ori mesaje și gesturi și este de obicei urmată de agresiunea de tip fizic. Datorită faptului că, copiii preșcolari merg la grădiniță, iar acolo începând să aibă interacțiuni directe cu alți copii, agresivitatea devine o problemă importantă. Se poate spune că tensiunea din mediul școlar este principalul factor al agresivității la această vârstă, iar copiii folosesc adesea diferite forme, de exemplu activitatea, pentru a răspunde acestei tensiunii. (Shirkosh, et al., 2015)

3. Metodologie

3.1 Studiu

Prin acest studiu, mi-am propus să investighez felul de manifestare al agresivității în rândul copiilor din ciclul preșcolar și primar, abordând teme precum:

- evaluarea incidentelor formelor de agresivitate identificate în rândul copiilor;
- realizarea unei comparații între agresivitatea feminină și masculină, în rândul copiilor;
- realizarea unei comparații între agresivitatea manifestată în rândul copiilor din ciclul primar și cei din ciclul preșcolar;
- realizarea unei comparații ale agresivității manifestate de copii, între cele două medii de proveniență, urban și rural;
- evaluarea nivelului de manifestare al agresivității tuturor copiilor.

3.2 Descrierea metodologiei de lucru

Pentru acest studiu am folosit scala de agresivitate APPENDIX, care are în componența sa, 11 itemi, care denumesc anumite comportamente de agresivitate observabile, pe care am dorit să le descopăr în rândul copiilor. (Orpinas & Frankowski, 2001)

Nr. Crt.	În ultimele 7 zile:	Niciodată	O dată	De două ori	De trei ori	De patru ori	De cinci ori	De mai mult de șase ori
1.	<i>I-am necăjit pe ceilalți doar ca să îi supăr.</i>							
2.	<i>M-am enervat foarte ușor pe cineva.</i>							
3.	<i>Am lovit înapoi când cineva m-a lovit primul.</i>							

4.	<i>Am spus lucruri despre alți copii ca să-i fac pe ceilalți să râdă.</i>							
5.	<i>I-am încurajat pe alți copii să se bată.</i>							
6.	<i>Am împins alți copii.</i>							
7.	<i>Am fost nervos/nervoasă toată ziua.</i>							
8.	<i>M-am bătut cu cineva pentru că eram nervos/nervoasă.</i>							
9.	<i>Am lovit pe cineva cu palma sau cu piciorul.</i>							
10.	<i>I-am numit urât pe alți copii.</i>							
11.	<i>Am spus că o să rănesc sau că o să lovesc pe cineva.</i>							

Tabel 5. Scala de agresivitate APPENDIX.

Pentru a se nota această grilă de observație, subiecții au avut de notat cu un X, căsuța corespunzătoare care indică de câte ori a apărut acel comportament într-o perioadă de 7 zile. Comportamentele vizate sunt cuprinse în Tabelul 1.

Chestionarul a fost aplicat în varianta creion-hârtie. Această metodă a permis o colectare eficientă și fidelă a datelor relevante pentru acest studiu.

3.3 Descrierea lotului de studiu

Acest studiu a fost aplicat unor subiecți, în număr de 44, din ciclurile preșcolar și primar de la Grădinița cu program prelungit din orașul Târgu Lăpuș și de la Liceul Tehnologic „Grigore

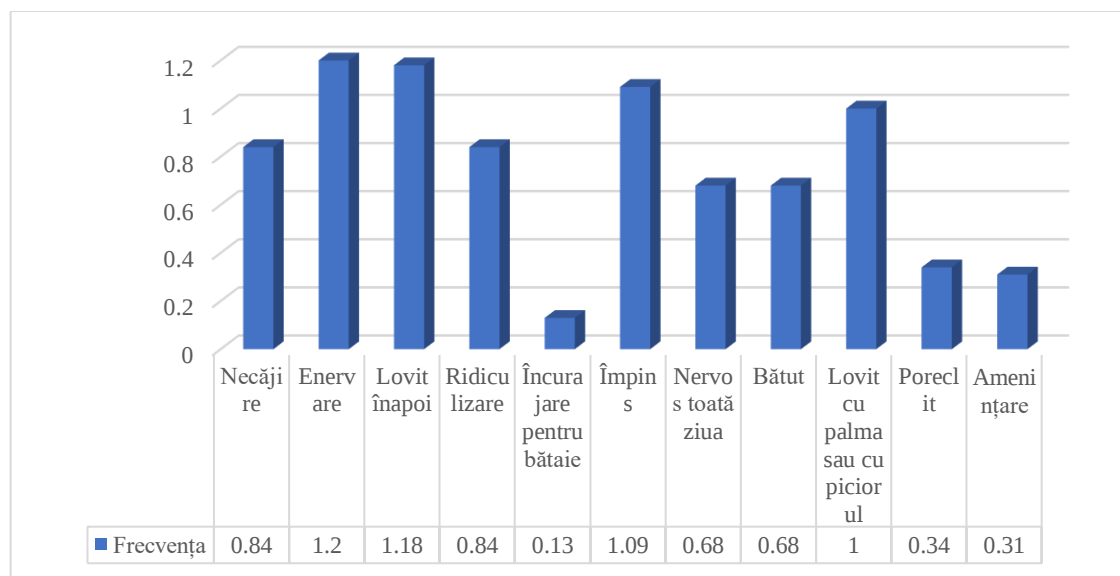
Moisil” din orașul Târgu Lăpuș , mai exact în cadrul grupei mijlocii, copiii având vârste de 4 și 5 ani și în cadrul clasei a doua, copiii având vârste de 8, 9 și respectiv 10 ani.

În cadrul acestui lot de studiu, fac parte 23 de fete, 16 fete din ciclul preșcolar și 7 fete din ciclul primar, dintre care 14 fete sunt din mediul urban și 9 sunt din mediul rural și 21 de băieți, 14 din ciclul preșcolar și 7 din mediul primar, dintre care 7 sunt din mediul urban și 14 sunt din mediul rural.

4. Rezultate

4.1 Rezultatele obținute și interpretarea acestora

Rezultatele obținute pentru atingerea primului obiectiv „evaluarea incidentelor formelor de agresivitate identificate în rândul copiilor preșcolari și a școlarilor mici” sunt sintetizate în Figura 1.



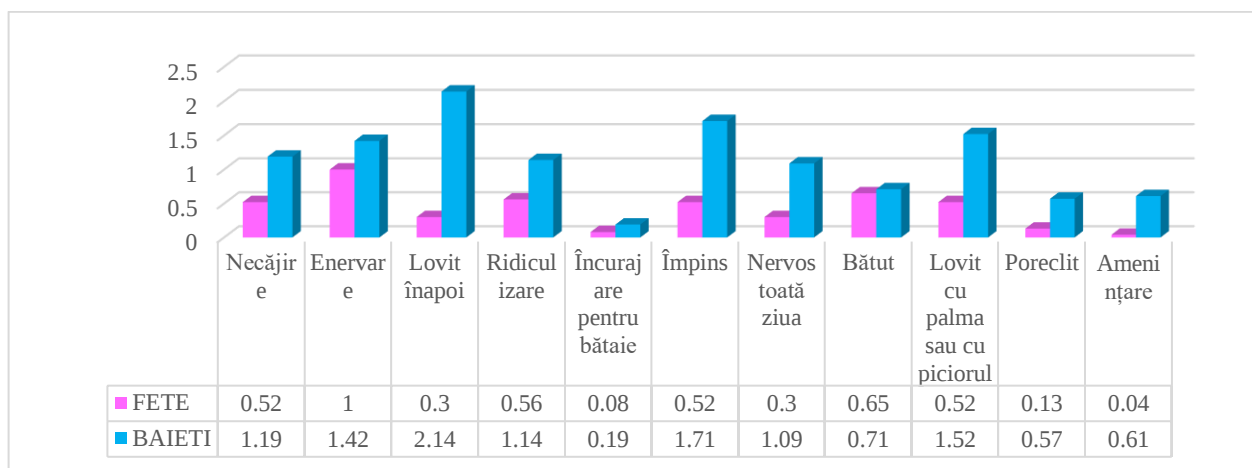
Figură 7. Frecvența tipurilor de comportamente agresive, manifestate în ultimele șapte zile, în cadrul lotului de studiu.

În acest caz se poate observa că cea mai ridicată frecvență de manifestare, este înregistrată în cazul reacției de „Enervare”, aceasta având o valoare medie de 1,20, ceea ce înseamnă că acest comportament e folosit cam odată pe săptămână. Tot în acest caz se poate observa și cea mai

scăzută frecvență de manifestare a agresivității, iar aceasta este înregistrată în cazul reacției de „Încurajare pentru bătaie”, aceasta având o valoare medie de 0,13, ceea ce înseamnă „aproape niciodată”.

Prin intermediul acestor rezultate putem observa faptul că „Enervarea” are cea mai ridicată valoare, manifestându-se mai des, în comparație cu „Încurajarea pentru bătaie”, care are cea mai scăzută valoare, manifestându-se mult mai puțin.

Rezultatele obținute pentru atingerea celui de-al doilea obiectiv „realizarea unei comparații între agresivitatea feminină și masculină, în rândul copiilor” sunt sintetizate în Figura 2.

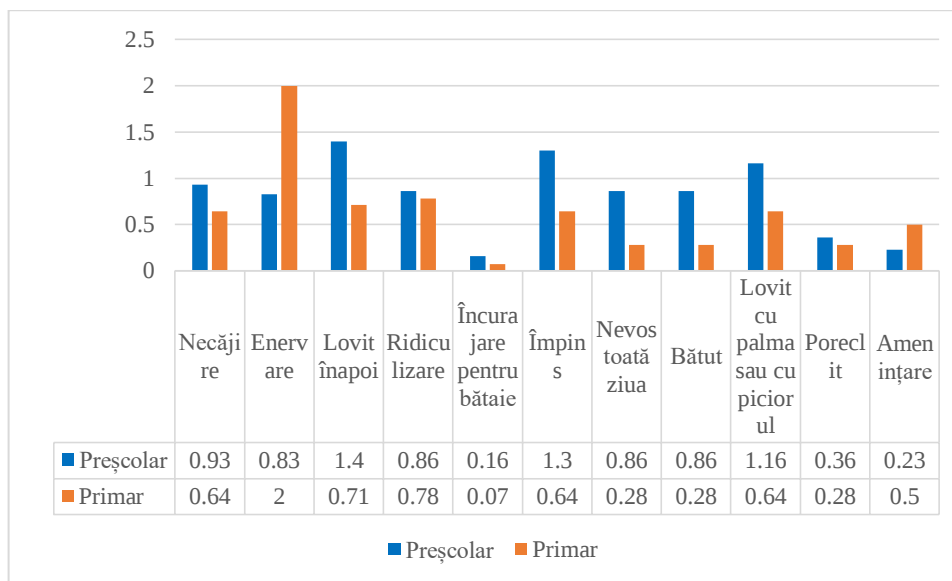


Figură 8. Comparația dintre manifestarea agresivității dintre fetele și băieții din lotul de studiu, în ultimele 7 zile.

Prin intermediul rezultatelor prezentate în această diagramă, se poate observa în mod clar, predispoziția băieților de a manifesta comportamente agresive mult mai mult decât fetele. După cum se poate observa cel mai frecvent comportament pe care băieții îl manifestă este cel de „A lovi înapoi când cineva a lovit primul”, care are o valoare medie de 2,14, iar cel mai puțin manifestat comportament este de „Încurajarea pentru bătaie” având o valoare medie de 0,19. În cazul fetelor, cel mai frecvent comportament pe care acestea le manifestă cel mai des este „Enervarea”, care are o valoare medie de 1,00, iar cel mai puțin întâlnit comportament este cel de „Amenințare”, având o valoare medie de 0,04.

Prin intermediul acestor rezultate putem observa faptul că diferența dintre fete și băieți în ceea ce privește comportamentele de agresivitate manifestate, este una considerabilă, băieții fiind mult mai predispuși spre comportamente agresive decât fetele.

Rezultatele obținute pentru atingerea celui de-al treilea obiectiv „realizarea unei comparații între agresivitatea manifestată în rândul copiilor din ciclul primar și cei din ciclul preșcolar” sunt sintetizate în Figura 3.

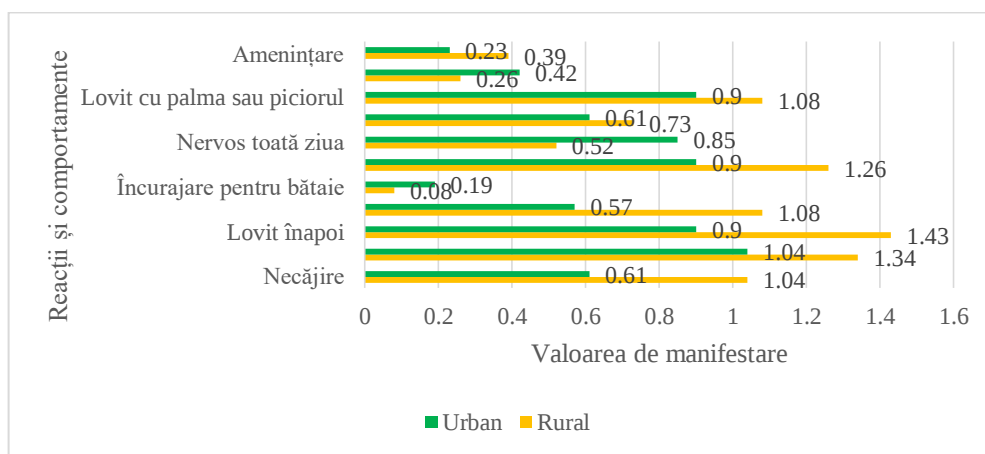


Figură 9. Comparația dintre agresivitatea manifestată în ciclurile preșcolar și primar, în rândul copiilor din lotul de studiu, în ultimele 7 zile.

Prin intermediul rezultatelor prezentate în această diagramă, se poate observa în mod clar, faptul că, copiii preșcolari au tendința de a folosi mai frecvent comportamente agresive decât copiii școlari mici, în activitățile zilnice. Copiii din ciclul preșcolar, au o tendință ridicată, în ceea ce privește comportamentul de „A lovi înapoi când cineva a lovit primul”, având o valoare medie de 1,40, iar cel mai puțin întâlnit comportament este „Încurajarea pentru bătaie”, având valoarea medie de 0,16. Copiii din ciclul primar au și ei câteva comportamente de agresivitate care sunt mai des folosite decât cele ale preșcolarilor și anume „Enervarea”, care are valoarea medie de 2,00, cea mai mare valoare de agresivitate în ciclul primar și „Amenințarea”, având valoarea medie de 0,50. Ce mai scăzută valoare medie pe care copiii din ciclul primar o au este 0,07, pentru comportamentul de „Încurajare pentru bătaie”.

Prin intermediul acestor rezultate ne dăm seama de faptul că, copiii din ciclul preșcolar manifestă în aproape toate cazurile mai multă agresivitate decât copiii din ciclul primar.

Rezultatele obținute pentru atingerea celui de-al patrulea obiectiv „realizarea unei comparații ale agresivității manifestate de copii, între cele două medii de proveniență, urban și rural” sunt sintetizate în Figura 4.

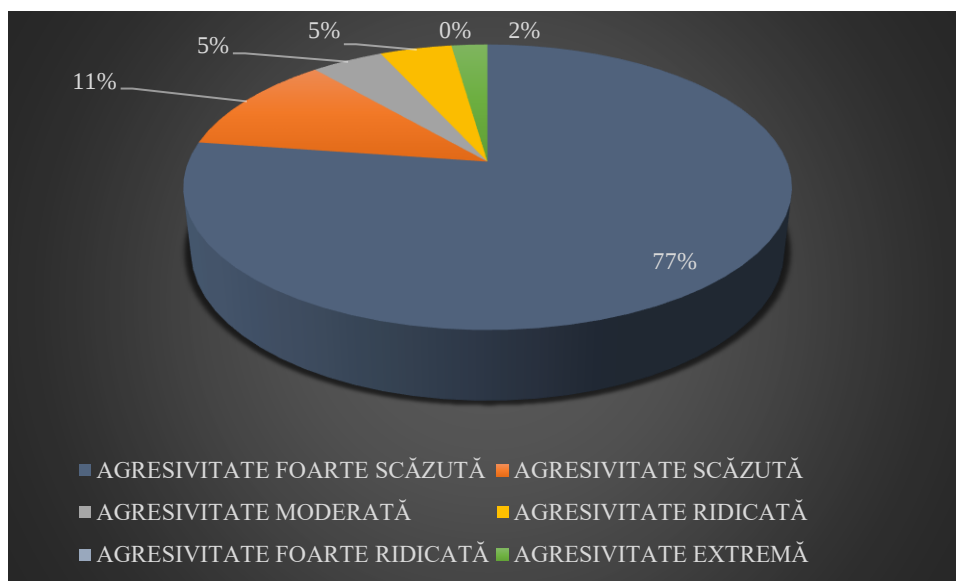


Figură 10. Comparația dintre manifestarea agresivității în rândul copiilor din lotul de studiu, din mediile de proveniență, urban și rural, în ultimele 7 zile.

Prin intermediul rezultatelor prezentate în această diagramă, se poate observa în mod clar predispoziția copiilor din mediul rural de a manifesta agresivitate față de copiii din mediul urban, care manifestă mai puține comportamente de agresivitate. Copiii din mediul rural au o frecvență ridicată, în ceea ce privește „A lovi înapoi când cineva a lovit primul”, având o valoare medie de 1,43, iar cel mai puțin întâlnit comportament este „Încurajarea pentru bătaie”, având valoarea medie de 0,08. Se poate observa și faptul că și copiii din mediul urban, manifestă câteva tipuri de agresivitate, mai ridicate decât copiii din mediul rural și anume „Nervozitatea pe tot parcursul zilei”, care are valoarea medie de 0,85, „Poreclirea”, care are valoarea medie de 0,42 și „Încurajarea pentru bătaie”, având valoarea medie de 0,19, aceasta fiind și cea mai scăzută din cadrul copiilor din mediul urban. Cea mai ridicată valoare în cazul copiilor din mediul urban este de 1,04, fiind de „Enervarea”.

Prin intermediul acestor rezultate, ne putem da seama de faptul că, copiii din mediul rural, prezintă în majoritatea cazurilor, mai multă agresivitate decât copiii din mediul urban.

Rezultatele obținute pentru atingerea celui de-al cincilea obiectiv „evaluarea nivelului de manifestare al agresivității tuturor copiilor” sunt sintetizate în Figura 5.



Figură 11. Nivelele de agresivitate ale copiilor din lotul de studiu, în ultimele 7 zile.

Prin intermediul rezultatelor prezentate, se poate observa în mod clar numărul de copii specific pentru fiecare nivel de agresivitate prezentat în diagramă. În cazul agresivității foarte scăzute, 34 (77%) din totalul copiilor (44) la care s-a aplicat scala de agresivitate APPENDIX, încadrându-se aici copiii cu valori medii cuprinse între 0 și 10, se află la acest nivel de agresivitate, aceștia neagresând aproape niciodată pe cineva, 5 copii (11%), din total, cu valori cuprinse între 10 și 20, se află la nivelul de agresivitate scăzută, aceștia fiind cei care folosesc un comportament agresiv cam odată pe săptămână, 2 copii (5%) din total, cu valori cuprinse între 20 și 30, se află la nivelul de agresivitate moderată, care folosesc comportamente agresive ocazional, 2 copii (5%) din total, cu valori cuprinse între 30 și 40, se află la nivelul de agresivitate ridicată, manifestând comportamente agresive de 2/3 ori pe săptămână, niciunul dintre copii (0%), cuprinzând valori medii între 40 și 50, nu se află la nivelul de agresivitate foarte ridicată, însemnând faptul că comportamentul agresiv ar fi trebuit să se manifeste aproape în fiecare zi, iar un copil (2%) din total, având o valoare medie de 60 se află la nivelul de agresivitate extremă, comportamentul agresiv al acestuia manifestându-se în fiecare zi.

Prin intermediul acestor rezultate, ne putem da seama că cel mai mare procentaj este atribuit copiilor aparținând nivelului de agresivitate foarte scăzută.

5. Discuții și concluzii

În concluzie prin acest studiu, am reușit să găesc date reale despre modul în care agresivitatea se manifestă în rândul copiilor, fete și băieți, din ciclul preșcolar și primar, aparținând mediilor de proveniență urban și rural și despre nivelele de agresivitate la care se situează toți copiii din lotul de studiu.

În cadrul rezultatelor primului obiectiv vizat, și anume: „evaluarea incidentelor formelor de agresivitate identificate în rândul copiilor”, „Enervarea” are cea mai ridicată valoare, manifestându-se mai des, în comparație cu „Încurajarea pentru bătaie”, care are cea mai scăzută valoare, manifestându-se mult mai puțin.

În cadrul rezultatelor celui de-al doilea obiectiv vizat, și anume: „realizarea unei comparații între agresivitatea feminină și masculină, în rândul copiilor”, putem observa faptul că diferența dintre fete și băieți în ceea ce privește comportamentele de agresivitate manifestate, este una considerabilă, băieții fiind mult mai predispuși spre comportamente agresive decât fetele.

În cadrul rezultatelor celui de-al treilea obiectiv vizat, și anume: „realizarea unei comparații între agresivitatea manifestată în rândul copiilor din ciclul primar și cei din ciclul preșcolar”, ne dăm seama de faptul că, copiii din ciclul preșcolar manifestă în aproape toate cazurile mai multă agresivitate decât copiii din ciclul primar.

În cadrul rezultatelor celui de-al patrulea obiectiv vizat, și anume: „realizarea unei comparații ale agresivității manifestate de copii, între cele două medii de proveniență”, ne putem da seama de faptul că, copiii din mediul rural, prezintă în majoritatea cazurilor, mai multă agresivitate decât copiii din mediul urban.

În cadrul rezultatelor celui de-al cincilea obiectiv vizat, și anume: „evaluarea nivelului de manifestare al agresivității tuturor copiilor”, ne putem da seama că cel mai mare procentaj este atribuit copiilor aparținând nivelului de agresivitate foarte scăzută.

Din toate rezultatele pe care eu le-am găsit, am descoperit faptul că atât în cadrul frecvenței tipurilor de comportamente agresive ale copiilor, comparației dintre manifestarea agresivității dintre fete și băieți, comparației dintre agresivitatea manifestată de copiii din ciclurile preșcolar și primar cât și în cadrul comparației dintre manifestarea agresivității în rândul copiilor din mediile de proveniență urban și rural, comportamentele și reacțiile de tipul „A lovi înapoi când cineva a lovit primul”, „Enervare”, „Împingerea” și „Lovirea celor din jur cu piciorul sau cu palma” sunt

cele mai frecvente, iar „Încurajarea pentru bătaie”, este un comportament cu o frecvență foarte scăzută.

Prin acest studiu mi-am dorit să explorez modul de manifestare al agresivității la copiii din ciclurile preșcolar și primar.

6. Bibliografie

- Adesanya, D. O., Johnson, J., & Galanter, C. A. (2022). Assessing and treating aggression in children and adolescents. *Pediatric Medicine*, 5(18), 1-22. doi:10.21037/pm-20-109
- Boboc, D., & Rosoiu, N. (2019). Aggressiveness in Children—A Serious Problem of Nowadays' Society. *Annals Series on Biological Sciences*, 8(1), 53-64.
- Corgoș, C. (1987). *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*. București: Editura Medicală.
- Nærde, A., Ogden, T., Janson, H., & Zachrisson, H. D. (2014). Normative development of physical aggression from 8 to 26 months. (K. Pérez-Edgar, Ed.) *Developmental Psychology*, 50(6), 1710-1720. Preluat de pe <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0036324>
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67. doi:DOI: 10.1177/0272431601021001003
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years—infancy and preschool. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 14(1), 16-20. Preluat de pe <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2538723/>
- Shirkosh, S., Mirzaie, M., Tabari, R., Kazemnejad Leili, E., & Rostami, M. (2015). Predictors of physical and verbal aggression in preschoolers. *Caspian Journal of Pediatrics*, 1(2), 39-44. Preluat de pe https://caspijanjp.ir/browse.php?a_id=39&sid=1&slc_lang=en

PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII ALE UTILIZĂRII ÎNVĂȚĂRII MIXTE BAZATE PE INVESTIGAȚIA COLABORATIVĂ ÎN FORMAREA VIITORILOR PROFESORI

Lorena Peculea ^{a****}

^a PhD Lecturer, Specialized Department with Psycho-Pedagogical Profile, Technical University
of Cluj-Napoca, No. 15 Constantin Daicoviciu Street, Cluj-Napoca, Romania

Abstract

Collaborative inquiry-based blended learning is an effective strategy for training future teachers, combining face-to-face and online activities in a flexible and interactive framework. This approach develops key competencies such as critical thinking, collaboration, autonomy, and the use of educational technology. Student teachers participate in collaborative projects in digital environments, investigating educational topics, formulating hypotheses, analysing data, and proposing solutions. Learning is supported through multimedia resources, forums, and synchronous/asynchronous sessions that encourage reflection and dialogue. Assessment is conducted through digital portfolios, self-assessments, and project presentations, targeting both individual and group progress. Among the challenges encountered in university practice are managing the balance between online and face-to-face tasks, differences in digital skills, and maintaining motivation. It is essential to form balanced work teams and to encourage individual responsibility. Teachers play a crucial role by creating relevant and well-structured tasks, facilitating collaboration, and guiding the inquiry process. Educational technology supports organization, monitoring, and feedback. Thus, this strategy provides future teachers not only with theoretical knowledge but also with applicable practical experience, preparing them for a modern, student-centred, and technology-supported education.

Cuvinte cheie: blended learning; inquiry-based learning; collaborative learning; future teachers;

* Autor corespondent:
Adresa de e-mail: lorena.peculea@dppd.utcluj.ro

1. Introducere

Într-o eră caracterizată de transformări digitale accelerate și nevoia de adaptabilitate în educație, învățarea mixtă (blended learning) a devenit o componentă esențială a procesului didactic modern. Această formă de instruire combină metodele tradiționale față în față cu activitățile desfășurate în mediul online, oferind o experiență educațională flexibilă și centrată pe student. În cadrul pregătirii viitorilor profesori, învățarea mixtă capătă o valoare deosebită, întrucât le oferă acestora oportunitatea de a experimenta și a înțelege metode pedagogice inovatoare pe care ulterior le pot aplica în propriile practici didactice. Un aspect central al acestei abordări îl reprezintă investigarea colaborativă, care presupune implicarea activă a studenților în rezolvarea de probleme autentice, prin cooperare și schimb de idei. Această metodă stimulează gândirea critică, creativitatea, competențele digitale și spiritul de echipă – competențe esențiale pentru viitorii dascăli într-o societate bazată pe cunoaștere. Integrarea investigației colaborative în învățarea mixtă creează un cadru dinamic și interactiv de învățare, care reflectă complexitatea reală a practicii educaționale.

Cu toate acestea, implementarea eficientă a acestor practici nu este lipsită de provocări. Diferențele în nivelul competențelor digitale, dificultățile în gestionarea timpului, lipsa de motivație sau limitările tehnice pot afecta negativ procesul de învățare. Acest articol își propune să exploreze principalele obstacole întâmpinate de studenții viitori profesori în utilizarea învățării mixte bazate pe investigarea colaborativă, oferind totodată soluții practice pentru depășirea acestora.

2. Fundamentare teoretică

2.1. Învățarea mixtă bazată pe investigație colaborativă: o abordare esențială în formarea cadrelor didactice

Învățarea mixtă (blended learning) reprezintă o strategie educațională tot mai prevalentă în formarea inițială a cadrelor didactice, ca răspuns la transformările accelerate din educație și la cerințele societății contemporane. Această abordare combină armonios activitățile față în față cu cele online, oferind flexibilitate, accesibilitate și diversitate. Un model inovator, esențial pentru viitorii profesori, este învățarea mixtă bazată pe investigația colaborativă, care se concentrează pe implicarea activă a studenților în explorarea problemelor reale, în echipe, prin formularea de ipoteze, căutarea de soluții și reflecție critică. Acest model stimulează gândirea analitică, creativitatea și dezvoltarea competențelor transversale, esențiale pentru practicieni reflexivi, capabili să proiecteze și să implementeze activități didactice centrate pe student. În plus, îmbină teoria cu practica într-un mod coerent și relevant, oferind oportunități autentice de învățare.

Părintele învățării bazate pe investigație, John Dewey (1902), susținea că știința ar trebui înțeleasă prin observare și experiment propriu, realizat de către copii, nu prin asimilarea informațiilor prelucrate. Conform lui Dewey, cunoașterea nu se rezumă la informație, ci la „un mod inteligent de a exersa și de a încorpora în mod recurent componenta cognitivă în activitate”.

Învățarea bazată pe investigație (Inquiry-Based Learning - IBL) poate fi considerată o transpunere practică a teoriei constructiviste, utilizând curiozitatea, explorarea realității și implicarea activă pentru a conduce la o învățare angajată. Aceasta poate fi definită ca „un proces educațional în care cel care învață formulează ipoteze și apoi le testează prin experimentare și observarea rezultatelor, pentru a descoperi relații noi sau existente” (Pedaste et al., 2015). Lazonder & Harmsen (2016) o definesc ca o metodă în care „studenții efectuează experimente, fac observații sau colectează informații în scopul de a deduce principiile care stau la baza unui subiect sau domeniu”. Aplicată în educația științifică, această metodă permite studenților să înțeleagă informațiile prin investigații autodirijate. Accentul se pune pe participarea activă a studentului și pe responsabilitatea sa în descoperirea de noi cunoștințe, prin explorarea și aplicarea raționamentului științific (Kollöffel & de Jong, 2013).

Din perspectivă pedagogică, procesul științific complex al investigației este împărțit în unități de învățare logice, denumite „inquiry phases”, care ghidează studenții și le îndreaptă atenția spre caracteristici importante ale gândirii științifice. Aceste faze, prin conexiunile lor, formează ciclul de investigație. Cele mai frecvent utilizate cinci faze, conform studiului lui Pedaste et al. (2015), sunt:

- Orientarea: Definirea problemei și stimularea interesului studenților.
- Conceptualizarea: Formularea întrebărilor de cercetare și a ipotezelor.
- Investigația: Întreprinderea acțiunilor pentru a răspunde întrebărilor și ipotezelor.
- Concluzia: Tragerea concluziilor din datele colectate în faza de investigație.
- Discuția: Prezentarea rezultatelor altor studenți și educatori și interacțiunea pe marginea acestora.

Implicarea studenților în procesul de investigație științifică este esențială pentru achiziția conceptelor științifice (Caiman & Jakobson, 2019). Este important să li se ofere studenților oportunități de a descoperi știința, în loc să primească pasiv informații directe de la profesori (Kalyon, 2020). Studiile demonstrează că activitățile practice de știință generează entuziasm și cresc atitudinea pozitivă a studenților față de procesul de învățare (Toma & Greca, 2018). Mai mult, cercetările arată că învățarea bazată pe investigație stimulează interesul pentru știință la elevii de școală primară (Spencer & Walker, 2011), prin stimularea descoperirii de noi relații cauzale prin formularea de ipoteze, experimentare sau observații (Pedaste, Mäeots, Leijen, & Sarapuu,

2012). Aceasta include adesea aplicarea mai multor abilități de rezolvare a problemelor (Song, Cao, Yang, & Looi, 2022), studentul fiind actorul principal în descoperirea de noi cunoștințe.

Integrarea tehnologiei în învățarea bazată pe investigație, în special prin blended learning, accentuează procesul de căutare și descoperire. Materialele de învățare nu sunt oferite direct, ci studentul este cel care le caută și le găsește, în timp ce profesorul acționează ca un facilitator și ghid. Strategia de învățare bazată pe investigație, prin sesiuni online de întrebări și răspunsuri, dezvoltă gândirea critică și analitică. Această abordare dezvoltă abilitatea de a gândi sistematic, logic și critic, sau abilitățile intelectuale ca parte a procesului mental (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010). Studenții sunt încurajați să-și folosească potențialul, nu doar să stăpânească materialele, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea optimă a gândirii, în special în domenii precum înțelegerea competenței sociale în formarea profesorilor pentru învățământul primar (Seprie, Wuryandani, & Muthmainah, 2025). S-a demonstrat că învățarea ghidată bazată pe investigație, pe web, poate îmbunătăți diverse abilități, precum identificarea problemelor, formularea întrebărilor și a ipotezelor, planificarea și desfășurarea experimentelor, colectarea și analiza datelor, prezentarea rezultatelor și tragerea concluziilor. Progresele tehnologice recente sporesc succesul aplicării acestei metode (de Jong, Sotiriou, & Gillet, 2014). Cadrul sintetic al acestei abordări poate servi drept bază pentru structura generală a mediilor de învățare bazate pe investigație (ex: Go-Lab, <http://www.golabz.eu/>, SCY-Lab sau Ark of Inquiry, <http://arkofinquiry.eu/>), oferind profesorilor și studenților activități de investigație structurate și eșafodate. Hakverdi-Can & Sonmez (2012) evidențiază beneficiile integrării tehnologiei, cum ar fi oportunitatea de a experimenta modelarea științifică, simulările dinamice și lucrul cu date științifice reale. Cu toate acestea, ei notează provocări precum „lipsa timpului pentru a proiecta medii de învățare și competența și încrederea profesorilor în utilizarea tehnologiei pentru investigație” (p. 339). Alte studii internaționale subliniază necesitatea ca formatorii să fie pregătiți să sprijine utilizarea tehnologiilor digitale și să gestioneze procesele de învățare colaborativă. Garrison și Vaughan (2008) au evidențiat că, pentru a face față provocărilor învățării mixte, cadrele didactice trebuie să dezvolte o abordare strategică, integrând activitățile online într-un cadru clar și coerent. Flexibilitatea și adaptarea activităților în funcție de nevoile studenților sunt esențiale. Un studiu realizat de Allen și Seaman (2013) în învățământul superior din SUA a constatat că învățarea mixtă este tot mai utilizată datorită flexibilității și impactului pozitiv asupra performanței academice. Majoritatea studenților au apreciat combinarea activităților online cu cele față în față, deoarece le permitea să-și gestioneze mai eficient timpul și să-și adapteze ritmul de învățare. De asemenea, studiul sugerează că învățarea mixtă ajută la dezvoltarea abilităților interpersonale și la stimularea unui sentiment de comunitate între studenți.

Abordarea colaborativă este o altă caracteristică fundamentală a învățării bazate pe investigație. De la învățarea individuală, învățarea bazată pe investigație migrează spre învățarea

colaborativă, un efort cooperativ pentru atingerea scopurilor. Știința fiind rar o activitate solitară, munca în comun este esențială pentru împărtășirea ideilor, dezbateră, formularea supozițiilor și proiectarea acțiunilor. Munca în echipă necesită din partea profesorului soluții specifice pentru o gestionare eficientă: grupuri mici cu sarcini și obiective precise, indicarea clară a rolurilor și reguli de bază pentru participare, precum și moderarea atentă a dialogurilor pentru a permite și studenților reticenți să participe. Soluțiile de e-learning și blended learning, prin posibilitățile de rețele sociale pe diferite suporturi, ajută profesorii să mențină o evidență sistematică a interacțiunilor studenților în timpul învățării colaborative. Studiile de specialitate evidențiază impactul pozitiv al învățării mixte colaborative asupra formării viitorilor profesori. Un studiu al lui N. Şentürk (2018) a arătat o dezvoltare semnificativă a abilităților de gândire critică și rezolvare de probleme la studenții implicați în învățarea bazată pe proiecte. Un proiect Erasmus+ a demonstrat că utilizarea instrumentelor digitale în învățarea colaborativă sprijină dezvoltarea competențelor digitale, oferă oportunitatea de a experimenta metode pedagogice inovatoare și contribuie la dezvoltarea unei atitudini reflexive (Comisia Europeană, 2021). Cercetările realizate de Dron și Anderson (2014) au evidențiat că studenții implicați în învățare colaborativă și care au utilizat resurse online au avut oportunități semnificative de dezvoltare a abilităților critice și de colaborare. Astfel, învățarea mixtă sprijină dezvoltarea competențelor digitale, esențiale pentru viitorii profesori într-un mediu educațional digitalizat. O cercetare a lui Fidalgo și colab. (2020) în Portugalia a arătat că învățarea mixtă are un impact semnificativ asupra dezvoltării competențelor pedagogice ale viitorilor profesori, în special în gestionarea unui mediu de învățare colaborativ. Studenții implicați au avut o înțelegere mai profundă a proceselor educaționale și au fost mai capabili să aplice aceste cunoștințe în propriile practici didactice. Astfel, învățarea mixtă devine un instrument eficient nu doar în dezvoltarea competențelor digitale, ci și în formarea unei atitudini profesionale reflexive și inovative. Cercetările recente ale lui Bower (2019) subliniază importanța creării unor medii de învățare colaborative eficiente, unde studenții pot interacționa activ și contribui la dezvoltarea înțelegerii colective. Bower notează că, în contextul învățării mixte, profesorii trebuie să faciliteze procesul colaborativ prin activități care solicită contribuția individuală și colectivă a studenților, promovând astfel învățarea activă și reflexivă.

2.2. Beneficii ale învățării mixte bazate pe investigația colaborativă

Sintetic, implementarea învățării mixte bazate pe investigația colaborativă în formarea viitorilor profesori aduce o serie de beneficii semnificative, atât din punct de vedere pedagogic, cât și practic:

1. Dezvoltarea competențelor digitale și pedagogice – studenții sunt expuși la o varietate de instrumente și platforme digitale, învățând să le utilizeze eficient în contexte educaționale. Această experiență le oferă un model replicabil în viitoarea lor activitate didactică.

2. Stimularea gândirii critice și a rezolvării de probleme – investigația colaborativă presupune formularea de întrebări, analizarea informațiilor și luarea deciziilor în echipă, ceea ce contribuie la formarea unei gândiri reflexive și analitice.
3. Învățare activă și centrată pe student – prin implicarea directă în proiecte și sarcini autentice, studenții devin participanți activi în procesul de învățare, ceea ce crește motivația și gradul de implicare.
4. Colaborare și comunicare eficientă – activitățile de grup dezvoltă abilități de lucru în echipă, negociere și exprimare clară a ideilor – competențe esențiale pentru viitorii profesori.
5. Flexibilitate și accesibilitate – îmbinarea activităților online cu cele față în față permite adaptarea la ritmuri și stiluri diferite de învățare, oferind oportunități egale de participare.
6. Integrarea teoriei cu practica – studenții aplică concepte teoretice în contexte reale sau simulate, ceea ce facilitează înțelegerea profundă și transferul cunoștințelor în practică.

Studiile de specialitate oferă o bază solidă de cercetare științifică ce susține impactul semnificativ al învățării mixte bazate pe investigație colaborativă asupra dezvoltării competențelor viitorilor profesori și a modului în care aceștia își structurează și implementează practicile educaționale..

3. Metodologie

Metodologia cantitativă și calitativă bazată pe observație este potrivită pentru explorarea profundă a experiențelor, comportamentelor și interacțiunilor viitorilor profesori în cadrul procesului de învățare mixtă și colaborativă. Această abordare permite cercetătorului să surprindă nuanțele și dinamica reală a procesului educațional, într-un mod contextualizat și interpretativ.

Obiectivele observației au fost următoarele:

- Identificarea provocărilor reale întâmpinate de participanți în utilizarea tehnologiilor și în colaborarea online/offline.
 - Observarea modului în care se desfășoară investigația colaborativă în contexte de învățare mixtă.
 - Înțelegerea strategiilor de adaptare și a soluțiilor emergente din interacțiunile grupurilor.
- În acest sens, s-au utilizat mai multe tipuri principale de observație:
- Observația directă: realizată în timpul sesiunilor de învățare (online și față în față), cu ajutorul unor grile de observare structurate.
 - Observația participativă: cercetătorul se implică moderat în activități, pentru a înțelege mai profund motivațiile și reacțiile participanților.

Instrumentele de colectare a datelor utilizate s-au axat pe jurnale de observație în care cercetătorul notează observații detaliate despre comportamente, reacții, limbaj nonverbal și dinamica grupului și grile de observare structurate pe dimensiuni precum competențe digitale, gestionarea timpului și a sarcinilor, motivația în mediul online, coordonarea echipelor, evaluarea proceselor colaborative și acces tehnologic.

Eșantionul de participanți a constat în 150 de studenți din anii I, II, III din cadrul Universității Tehnice din Cluj-Napoca, înscriși la modulul psihopedagogic în formarea lor ca viitori profesori.

Pentru a obține o imagine completă și nuanțată asupra modului în care învățarea mixtă bazată pe investigația colaborativă influențează formarea viitorilor profesori, este esențial ca observațiile să fie realizate în contexte educaționale diverse. Această diversificare permite surprinderea unor comportamente și atitudini diferite, în funcție de tipul de activitate și de nivelul de implicare al participanților. Seminarele (atât online, cât și față în față) oferă un cadru formal în care pot fi observate aspecte precum organizarea activităților, utilizarea resurselor digitale, interacțiunea profesor-student și dinamica grupurilor de lucru. Observația în acest context permite identificarea provocărilor legate de integrarea tehnologiei și de adaptarea la metodele de investigare colaborativă. Proiectele de grup, desfășurate pe parcursul mai multor săptămâni, oferă oportunitatea de a analiza în profunzime procesul de colaborare, luarea deciziilor, distribuirea responsabilităților și aplicarea strategiilor de investigare. Aceste contexte sunt ideale pentru observarea dezvoltării competențelor de comunicare, gândire critică și rezolvare de probleme. Sesiunile de reflecție (individuale sau colective) permit cercetătorului să observe metacogniția participanților – modul în care aceștia își analizează propriul proces de învățare, identifică dificultăți și formulează soluții. Aceste momente sunt valoroase pentru înțelegerea percepțiilor și atitudinilor față de învățarea mixtă și colaborativă.

Prin combinarea acestor contexte, cercetarea capătă o dimensiune holistică, oferind date relevante pentru formularea unor concluzii solide și pentru elaborarea unor recomandări pedagogice adaptate nevoilor reale ale viitorilor profesori.

4. Rezultate

Din analiza statistică cantitativă pe baza a șase dimensiuni observate în formarea viitorilor profesori în contextul învățării mixte colaborative, reiese că media frecvențelor observate este de 25 cu o abatere standard de 6.10. Aceste valori reprezintă nivelul mediu de apariție a provocărilor identificate în cadrul învățării mixte colaborative. O medie de 25 sugerează că, în general, toate cele șase dimensiuni analizate sunt semnificativ prezente în experiența viitorilor profesori, fără ca una să fie complet neglijabilă. O abatere standard de 6.10 este moderată, ceea ce înseamnă că

diferențele dintre dimensiuni nu sunt extreme, dar există totuși unele provocări mai frecvente decât altele.

Tabelul 1. Distribuția frecvențelor pe cele șase dimensiuni

Dimensiune observată	Frecvență observată	Procent (%)
Competențe digitale	23	15.33%
Gestionarea timpului și a sarcinilor	33	22.00%
Motivația în mediul online	20	13.33%
Coordonarea echipelor	30	20.00%
Evaluarea proceselor colaborative	27	18.00%
Acces tehnologic	17	11.33%

Din tabel de mai sus reiese că gestionarea timpului și a sarcinilor (22%) și coordonarea echipelor (30%) sunt dimensiunile cu cele mai multe provocări decât, de exemplu, dimensiunea legată de accesul tehnologic (11.33%), indicând dificultăți în organizarea activităților în medii mixte. Lipsa de leadership, comunicare deficitară sau distribuția inegală a sarcinilor pot afecta eficiența echipelor. Competențele digitale (15.33%) și evaluarea colaborativă (18%) sunt provocări semnificative, dar gestionabile prin instruire diferențiată și rubrici formative. Motivația online (13.33%) și accesul tehnologic (11.33%) apar mai rar printre provocări, dar pot afecta implicarea și echitatea, mai ales în medii defavorizate.

Pentru a valorifica potențialul învățării mixte bazate pe investigația colaborativă, este esențial ca activitățile propuse să fie autentice, relevante și bine integrate în curriculumul de formare. Activitățile specifice învățării mixte cu componentă de investigație colaborativă pot include proiecte de cercetare didactică, studii de caz, simulări de lecții în echipă, analiza de practici pedagogice, dar și dezvoltarea de resurse educaționale interactive. De exemplu, studenții pot fi implicați în investigarea unor probleme reale din școli (ex: abandonul școlar, motivarea elevilor, utilizarea TIC), elaborând soluții pe care apoi le prezintă și le discută în cadrul seminarelor. Iată câteva exemple concrete:

- Proiecte de cercetare pedagogică în echipă: Studenții investighează o temă actuală din educație (ex. incluziunea școlară, utilizarea tehnologiei în clasă), colectează date prin chestionare sau interviuri și formulează concluzii și recomandări.
- Studiu de caz colaborativ: Grupuri de studenți analizează situații reale sau simulate din practica didactică, identifică problemele și propun soluții argumentate, folosind resurse digitale și bibliografie de specialitate.
- Crearea de resurse educaționale digitale: Echipele dezvoltă materiale interactive (ex. lecții video, prezentări, jocuri educaționale) pe care le testează și le evaluează reciproc.
- Forumuri de reflecție și dezbateri online: Platformele de învățare sunt utilizate pentru discuții asincrone pe teme pedagogice, încurajând exprimarea opiniilor și învățarea din perspective diverse.

Aceste activități contribuie semnificativ la formarea profesională a viitorilor profesori, dezvoltându-le competențele de planificare, colaborare, comunicare, gândire critică și adaptabilitate. În plus, experiența directă cu metode moderne de predare le oferă un model practic pe care îl pot aplica ulterior în propria activitate didactică, pregătindu-i pentru provocările unei educații dinamice și centrate pe elev. Implementarea acestei metode aduce o serie de beneficii valoroase pentru formarea viitorilor profesori. În primul rând, combinarea activităților online și față în față le permite studenților să experimenteze un model educațional flexibil, care dezvoltă autonomia, disciplina personală și capacitatea de adaptare. În al doilea rând, investigația colaborativă stimulează învățarea activă și construirea cunoașterii prin colaborare, sprijinind dezvoltarea unor abilități esențiale pentru cariera didactică: comunicarea eficientă, rezolvarea de probleme, negocierea și luarea deciziilor în echipă. Totodată, utilizarea tehnologiilor educaționale moderne consolidează competențele digitale ale studenților, familiarizându-i cu instrumente și practici pe care le vor putea utiliza ulterior în sala de clasă. Acest tip de experiență formativă îi ajută pe viitorii dascăli să adopte o atitudine reflexivă și inovatoare față de actul educațional. Feedbackul oferit de studenții implicați în activități de învățare mixtă cu componentă colaborativă este, în general, pozitiv. Mulți dintre aceștia apreciază oportunitatea de a lucra în echipe diverse, de a aplica teoria în contexte practice și de a-și dezvolta abilitățile digitale într-un mod relevant. Totodată, unii studenți semnalează provocări legate de gestionarea timpului și de echilibrul între sarcinile individuale și cele de grup, aspecte care pot fi îmbunătățite printr-o structurare mai clară a sarcinilor și prin sprijin constant din partea formatorilor.

5. Discuții și concluzii

5.1. Provocări și posibile soluții în gestionarea eficientă a învățării mixte bazate pe investigația colaborativă în formarea viitorilor profesori

După cum s-a menționat în studiile de specialitate de până acum, în contextul actual al educației, învățarea mixtă, combinată cu metodele de investigare colaborativă, reprezintă o oportunitate semnificativă pentru formarea viitorilor profesori. Totuși, aplicarea acestor metode vine la pachet cu o serie de provocări care pot influența negativ eficiența și calitatea procesului educațional:

a. Competențe digitale inegale

Un prim obstacol major îl reprezintă diferențele de competențe digitale între studenți. Nu toți studenții dețin abilități digitale solide pentru a utiliza eficient platformele online, aplicațiile colaborative sau instrumentele de investigare digitală. Această inegalitate afectează ritmul de lucru al grupurilor, calitatea participării și poate duce la frustrare și dezangajare. Astfel, se recomandă organizarea unor cursuri de inițiere digitală la începutul programelor de formare, adaptate nivelului real al studenților, și introducerea unor activități formative obligatorii de alfabetizare digitală.

b. Gestionarea timpului și a sarcinilor

Într-un format mixt, studenții trebuie să își planifice eficient activitățile între componenta online și cea față-în-față. Lipsa autonomiei în învățare sau a unei organizări eficiente poate conduce la nerespectarea termenelor, superficialitate în lucrări și tensiuni în cadrul echipei. Este utilă includerea unor sesiuni de formare în time management și planificare individuală, precum și integrarea unor instrumente digitale de monitorizare a progresului (ex: calendare partajate, aplicații de gestionare a sarcinilor).

c. Motivație scăzută în mediul online

Componenta online a învățării este adesea percepută ca fiind impersonală sau lipsită de relevanță. Fără un ghidaj clar, stimulente adecvate și o structură logică a activităților, unii studenți pot manifesta un nivel redus de implicare și interes, afectând dinamica investigației colaborative. Astfel, se pot crea activități interactive și dinamice (ex: quiz-uri, dezbateri online, simulări), iar cadrele didactice ar trebui să asigure feedback frecvent și să conecteze temele de investigație la experiențele reale din practica pedagogică.

d. Coordonarea echipelor

Investigația colaborativă presupune lucru în echipă, ceea ce implică asumarea de roluri, distribuirea sarcinilor și comunicare eficientă. Multe grupuri de studenți nu reușesc să stabilească o dinamică funcțională, mai ales încă din fazele inițiale ale colaborării online, ceea ce duce la conflicte, lipsă de implicare sau sarcini inegal repartizate. Formarea echipelor ar trebui să țină cont de profilurile și competențele studenților. Prin urmare, este utilă integrarea unor ateliere de lucru în dezvoltarea abilităților de colaborare și comunicare și utilizarea platformelor care permit urmărirea contribuțiilor individuale (ex: Google Docs, Microsoft Teams).

e. Evaluarea proceselor colaborative

Evaluarea eficientă a muncii colaborative reprezintă o provocare pentru cadrele didactice. Este dificil să se determine contribuția individuală a fiecărui student în cadrul produsului final și, în același timp, să se valorizeze procesul de colaborare, comunicare și gândire critică. De asemenea, cadrele didactice întâmpină dificultăți în a oferi feedback constructiv, mai ales când unele interacțiuni au loc în afara platformelor oficiale. Astfel, se recomandă folosirea unor rubrici de evaluare transparente care să includă criterii pentru atât produsul final, cât și pentru procesele colaborative. Autoevaluarea și evaluarea între colegi pot oferi date complementare relevante.

f. Acces tehnologic limitat

Un alt obstacol important împreună cu lipsa de echitate digitală este accesul limitat la tehnologie. Unii studenți nu dispun de echipamente adecvate, conexiune stabilă la internet sau spații de lucru liniștite, ceea ce le limitează posibilitatea de participare activă și egală în activități. O recomandare este ca instituțiile să asigure acces echitabil la echipamente și internet (prin împrumut de dispozitive, granturi sau centre de învățare dotate corespunzător). De asemenea, este important ca materialele și sarcinile să fie accesibile și adaptate diverselor condiții tehnice ale studenților.

5.2. Concluzii și direcții viitoare

Într-un peisaj educațional tot mai complex și digitalizat, învățarea mixtă bazată pe investigația colaborativă se conturează ca un răspuns pedagogic relevant la nevoile formării profesionale a viitorilor profesori. Combinând avantajele învățării online cu dinamica interacțiunilor față în față, acest model stimulează o învățare profundă, autentică și adaptată realităților școlii contemporane. Investigația colaborativă, ca parte integrantă a acestui model, nu doar că dezvoltă competențe transversale esențiale, ci oferă și un cadru de simulare a provocărilor reale din activitatea didactică. Totuși, pentru ca aceste beneficii să fie pe deplin valorificate, este necesar ca instituțiile de formare să anticipeze și să gestioneze provocările inerente. Disparitățile în competențele digitale, dificultățile de coordonare în echipă, motivația fluctuantă sau barierele tehnologice sunt obstacole reale, dar nu insurmontabile. Prin intervenții pedagogice bine gândite, suport tehnic și psihopedagogic, dar și printr-o cultură a colaborării și responsabilității împărtășite, procesul de învățare poate deveni incluziv și eficient. Este necesară o abordare sistemică care să includă formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea eficientă a metodelor de blended learning, precum și dezvoltarea unor politici instituționale care să susțină echitatea digitală și colaborarea autentică. Totodată, cercetarea educațională ar trebui să investigheze constant impactul acestor metode asupra dezvoltării competențelor pedagogice și să fundamenteze intervenții inovatoare, adaptate nevoilor studenților și cerințelor societății contemporane. Succesul aplicării învățării mixte bazate pe investigația colaborativă depinde de angajamentul tuturor actorilor implicați — studenți, formatori și instituții — în construirea unui mediu educațional modern, echitabil și centrat pe dezvoltarea reală a competențelor profesionale.

Bibliografie

- Allen, I.E., & Seaman, J. (2013). Changing course: ten years of tracking online education in the United States. Sloan Consortium, Newburyport.
- Bower, M. (2019). Technology-Mediated Learning Theory. *British Journal Education Technology*, 50, 1035-1048. <https://doi.org/10.1111/bjet.12771>
- Caiman, C., & Jakobson, B. (2019). The role of art practice in elementary school science. *Science & Education*, 28, 153-175. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00036-2>
- Comisia Europeană (2021). Emoție și inovație în învățarea digitală. Programul Erasmus +, Project no. 2020-1-PL01-KA201-082000. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/200ae4d3-4b74-40ea-b1f0-263af5bf87e7/E-Book_FEEL_IT_ROM.pdf?utm_source=chatgpt.com
- de Jong, T., Sotiriou, S., & Gillet, D. (2014). Innovations in STEM education: the Go-Lab federation of online labs. *Smart Learning Environments*, 1, 3. DOI: 10.1186/s40561-014-0003-6
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. Edmonton, AB: Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356807.01>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. et al. (2020). Students' Perceptions on Distance Education: A Multinational Study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, Article No. 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Hoboken, New Jersey, United States: John Wiley & Sons.
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T.S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet High. Educ.*, vol. 13, no. 1–2, pp. 31–36, Jan. 2010, doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002
- Hakverdi-Can, M. & Sonmez, D. (2012). Learning how to design a technology supported inquiry-based learning environment. *Science Education International* Vol.23, No.4, 338-352. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001628.pdf>

- Kalyon, D. Ş. (2020). The science learning environment primary school students' imagine. *Journal of Baltic Science Education*, 19(4), 605–627. <https://doi.org/https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.605>
- Kollöffel, B., & de Jong, T. (2013). Conceptual Understanding of Electrical Circuits in Secondary Vocational Engineering Education: Combining Traditional Instruction with Inquiry Learning in a Virtual Lab. *Journal of Engineering Education: Volume 102, Issue 3*, 375-393. <https://doi.org/10.1002/jee.20022>
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, 86, 681-718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Leijen, Ä., & Sarapuu, T. (2012). Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 9(1-2), 81-95.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C.C., Zacharia, Z.C., Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Seprie, Wuryandani, W., & Muthmainah. (2025) Transforming primary education:balancing social skills and academic achievement through global inquiry-based learning models. *Front. Educ.* 10. DOI: 10.3389/educ.2025.1512274
- Song, Y., Cao, J., Yang, Y., & Looi, C.-K. (2022). Mapping primary students' mobile collaborative inquiry-based learning behaviours in science collaborative problem solving via learning analytics. *International Journal of Educational Research*, 114, 101992. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101992>
- Spencer, T. L., & Walker, T. M. (2011). Creating a love for science for elementary students through inquiry-based learning. *Journal of Virginia Science Education*, 4(2), 18–25.
- Şentürk, N. N. (2018). Evaluarea învățării și abilităților de gândire prin învățare bazată pe proiect. Rezumat teză de doctorat. Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca. <https://rei.gov.ro/teze-doctorat>
- Toma, R. B., & Greca, I. M. (2018). The effect of integrative STEM instruction on elementary students' attitudes toward science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1383–1395. <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>

EMOTIONAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION: REALITY OR THEORETICAL CONSTRUCT?

Roxana-Maria Petian^{a††††}

^aȘcoala Gimnazială Recea, strada Europa, nr. 75, Recea, , România

Abstract

Although emotional education is theoretically acknowledged as essential for the holistic development of primary school students, its practical implementation in Romanian schools remains limited. This qualitative, exploratory research investigates the extent to which emotional education is applied in primary education compared to official curricular guidelines and theoretical models. Data were collected through focus groups with teachers and parents, revealing that while educators are aware of the importance of emotional development, its integration into classroom practice is inconsistent and often intuitive. Major obstacles include lack of time, insufficient teacher training, and institutional pressure on academic performance. Parents also perceive a lack of systematic emotional support for their children at school. The findings underscore the need for structured emotional education training, collaborative approaches with school counselors, and clearer integration of socio-emotional objectives in educational planning. This study contributes to the understanding of the gap between educational policy and actual practice in Romanian primary schools and provides recommendations for enhancing emotional education as a core component of early learning.

Key words: emotional education; primary education; socio-emotional learning; educational practices; qualitative research; parental perception;

* Autor corespondent:
Adresa de e-mail: roxanamariapop.17@gmail.com

1. Introducere

În ultimele decenii, recunoașterea tot mai accentuată a inteligenței emoționale ca element fundamental al dezvoltării umane a condus la un interes crescut pentru integrarea acesteia în sistemele educaționale formale. În mod special în învățământul primar, educația emoțională este considerată esențială pentru sprijinirea adaptării sociale, a stării de bine psihice și a succesului academic pe termen lung al copiilor. Cadrul internațional propus, de exemplu, de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) subliniază importanța cultivării, încă din primii ani, a abilităților precum conștientizarea de sine, reglarea emoțională, empatia și competențele interpersonale. Cu toate acestea, în pofida consensului teoretic, aplicarea practică a educației emoționale diferă considerabil de la un context educațional la altul, mai ales în sistemele în care performanța cognitivă rămâne obiectivul principal.

În România, documentele curriculare recunosc rolul competențelor socio-emoționale și recomandă dezvoltarea acestora ca parte a unei abordări educaționale integrative. Cu toate acestea, integrarea educației emoționale în activitățile școlare zilnice rămâne adesea inconstantă și neformalizată. Cadrele didactice se confruntă frecvent cu provocări sistemice și structurale, precum lipsa timpului, formarea profesională insuficientă și presiunea pusă pe obținerea rezultatelor academice. În consecință, învățarea emoțională este abordată marginal sau lăsată la inițiativa individuală a profesorilor.

Articolul de față își propune să exploreze decalajul dintre teorie și practică în domeniul educației emoționale în școlile primare din România. Printr-un studiu calitativ, de tip exploratoriu, bazat pe focus grupuri cu cadre didactice și părinți, investigăm modul în care educația emoțională este percepută, aplicată și susținută în mediul școlar. Analiza urmărește să evidențieze măsura în care competențele emoționale sunt cultivate în mod conștient la clasă, precum și factorii care favorizează sau împiedică implementarea acestora. Prin această abordare, cercetarea contribuie la o înțelegere mai profundă a schimbărilor sistemice și pedagogice necesare pentru integrarea eficientă a educației emoționale în învățământul primar.

2. Fundamentare teoretică

2.1 Conceptualizarea educației emoționale

Conceptul de educație emoțională a cunoscut o dezvoltare progresivă în literatura de specialitate, în paralel cu evoluțiile din domeniile psihologiei, neuroștiințelor și științelor educației. În esență, educația emoțională se referă la un proces sistematic prin care indivizii dobândesc și

dezvoltă competențe necesare pentru a-și recunoaște, înțelege, exprima și gestiona propriile emoții, precum și pentru a relaționa empatic și eficient cu ceilalți (Brackett, 2019).

Potrivit lui Goleman (1995), inteligența emoțională reprezintă un ansamblu de abilități fundamentale ce includ autocunoașterea, autoreglarea, motivația internă, empatia și competențele sociale. Deși termenul „educație emoțională” este adesea utilizat interschimbabil cu „învățare socio-emoțională” (social-emotional learning – SEL), o distincție importantă este că primul se referă, în principal, la procesul educațional formal centrat pe dezvoltarea dimensiunii afective, în timp ce SEL desemnează un cadru mai larg, care include și aspecte sociale, relaționale și comportamentale (CASEL, 2020).

Din punct de vedere pedagogic, educația emoțională nu constituie o disciplină de sine stătătoare, ci un demers transversal, integrabil în diverse contexte curriculare și extracurriculare. Weare (2004) susține că formarea unei școli „emoțional alfabetizate” presupune un climat educațional care favorizează exprimarea emoțiilor, cultivarea empatiei și luarea deciziilor responsabile, ca părți ale dezvoltării caracterului și rezilienței elevilor.

În concluzie, educația emoțională poate fi definită ca un proces continuu, intenționat și contextualizat, menit să sprijine elevii în formarea unei relații echilibrate cu sine și cu ceilalți. Clarificarea terminologică este esențială pentru o înțelegere coerentă a intervențiilor educaționale și a cercetărilor din acest domeniu emergent.

Deși termenii „educație emoțională” și „învățare socio-emoțională” (social-emotional learning – SEL) sunt adesea utilizați interschimbabil în literatura de specialitate, între aceștia există distincții conceptuale și de aplicabilitate care merită evidențiate.

Educația emoțională este un concept mai restrâns, centrat în principal pe dimensiunea intrapersonală a dezvoltării copilului – adică pe capacitatea acestuia de a-și recunoaște, exprima și regla propriile emoții. Ea se bazează pe ideea că emoțiile sunt parte integrantă a procesului de învățare și că gestionarea lor eficientă contribuie la dezvoltarea personală și academică (Hyson, 2004).

Prin contrast, învățarea socio-emoțională (SEL) are o abordare mai largă, integrând nu doar competențele emoționale individuale, ci și cele sociale: empatia, cooperarea, luarea deciziilor responsabile și construirea de relații sănătoase. Potrivit cadrului oferit de CASEL (2020), SEL presupune dezvoltarea coordonată a cinci competențe-cheie: conștientizarea de sine, autoreglarea, conștientizarea socială, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile.

Această distincție este esențială pentru proiectarea intervențiilor educaționale: în timp ce educația emoțională poate fi realizată prin activități introspective, individuale (cum ar fi jurnalele

emoționale sau tehnicile de mindfulness), SEL presupune și contexte colaborative, în care copiii învață să funcționeze ca membri ai unei comunități (Denham, 2006).

În contextul educației primare, ambele abordări sunt valoroase și, în practică, se pot completa reciproc. Integrarea lor coerentă în curricula școlară și în formarea cadrelor didactice poate asigura o dezvoltare armonioasă a elevilor, atât la nivel personal, cât și relațional.

Emoțiile joacă un rol esențial în procesul de învățare, influențând nu doar starea de bine a elevilor, ci și procesele cognitive fundamentale, cum ar fi atenția, memoria, motivația și luarea deciziilor. Cercetările recente din neuroștiințele educației evidențiază faptul că învățarea eficientă nu poate avea loc în absența unui climat emoțional pozitiv, care să susțină implicarea afectivă și siguranța psihologică a elevului (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Emoțiile facilitează sau, dimpotrivă, inhibă procesul de achiziție a cunoștințelor. Stările afective pozitive, cum ar fi entuziasmul, curiozitatea sau încrederea, sunt asociate cu o disponibilitate crescută pentru explorare și gândire critică, în timp ce emoțiile negative – frica, anxietatea sau rușinea – pot bloca procesarea informației și performanța academică (Pekrun, 2006). În acest sens, educația emoțională devine un fundament indispensabil pentru susținerea motivației intrinseci și a autoreglării învățării.

Mai mult, emoțiile nu sunt doar consecințe ale contextului școlar, ci și agenți activi ai dezvoltării competențelor sociale. Copiii care învață să-și identifice și gestioneze emoțiile au o capacitate crescută de a colabora, de a rezolva conflicte și de a menține relații sănătoase cu colegii și adulții din jur (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). În acest sens, predarea centrată pe dezvoltarea emoțională contribuie nu doar la rezultatele academice, ci și la formarea unui climat educațional sigur, incluziv și empatic.

Astfel, încorporarea educației emoționale în practica didactică nu trebuie privită ca o dimensiune complementară, ci ca o condiție structurală pentru învățare eficientă și echilibrată.

2.2 Modele teoretice de referință în educația emoțională

Una dintre cele mai influente perspective teoretice asupra educației emoționale este modelul inteligenței emoționale propus de Daniel Goleman, care a popularizat ideea conform căreia succesul în viață depinde nu doar de coeficientul de inteligență (IQ), ci și de competențele emoționale și sociale. În viziunea sa, inteligența emoțională este definită ca abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a relaționa eficient cu ceilalți (Goleman, 1995).

Modelul lui Goleman se bazează pe cinci dimensiuni principale:

- *Conștientizarea de sine* – capacitatea de a recunoaște și înțelege propriile emoții.

- *Autoreglarea* – controlul impulsurilor și gestionarea reacțiilor emoționale.
- *Motivația* – orientarea spre scopuri și perseverența în fața obstacolelor.
- *Empatia* – înțelegerea emoțiilor altora și capacitatea de a reacționa adecvat.
- *Abilitățile sociale* – capacitatea de a construi și menține relații sănătoase (Goleman, 1998).

Acest model a avut un impact semnificativ asupra abordărilor educaționale contemporane, deoarece oferă un cadru clar pentru dezvoltarea competențelor non-cognitive, într-o manieră structurată și accesibilă. În contextul educației primare, aplicarea acestor principii presupune nu doar transmiterea de conținut, ci și modelarea comportamentelor emoționale pozitive, prin relația autentică profesor-elev.

Criticii modelului semnalează, însă, dificultăți în ceea ce privește evaluarea standardizată a inteligenței emoționale, precum și tendința de a suprasimplifica constructele afective complexe. Cu toate acestea, utilitatea practică a modelului rămâne validă, mai ales în mediul educațional, unde dimensiunile propuse pot ghida proiectarea de activități și intervenții formative.

Astfel, modelul Goleman oferă un fundament teoretic valoros pentru înțelegerea și cultivarea inteligenței emoționale în rândul copiilor, contribuind la dezvoltarea unei școli în care succesul nu este măsurat doar în termeni cognitivi, ci și afectivi și relaționali.

Unul dintre cele mai consolidate și aplicabile modele de învățare socio-emoțională este cel propus de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), o organizație internațională care a contribuit semnificativ la structurarea conceptuală și practică a educației socio-emoționale în școli. Cadrul CASEL definește învățarea socio-emoțională (SEL) ca procesul prin care copiii și adulții dobândesc și aplică cunoștințele, atitudinile și abilitățile necesare pentru a gestiona emoțiile, a stabili relații sănătoase și a lua decizii responsabile (CASEL, 2020).

Modelul identifică cinci competențe-cheie, considerate esențiale pentru dezvoltarea socio-emoțională:

- *Conștientizarea de sine* – recunoașterea emoțiilor, gândurilor și valorilor proprii.
- *Autoreglarea* – gestionarea emoțiilor, comportamentului și gândirii în mod constructiv.
- *Conștientizarea socială* – empatie, respect pentru diversitate și înțelegerea perspectivelor celorlalți.
- *Abilitățile de relaționare* – comunicare clară, cooperare, rezolvarea conflictelor.
- *Luarea deciziilor responsabile* – evaluarea consecințelor și alegerea comportamentelor etice.

Cadrul propus de CASEL este deosebit de valoros pentru că oferă nu doar o arhitectură conceptuală, ci și ghiduri concrete de implementare, adaptabile în funcție de vârstă, nivel de școlarizare și context cultural. În plus, el susține integrarea SEL în toate aspectele vieții școlare: curriculum, relații, politici și climat organizațional.

În învățământul primar, aplicarea cadrului CASEL presupune crearea unor rutine afective zilnice, implicarea activă a elevilor în activități de autocunoaștere și cooperare, precum și colaborarea între profesori, consilieri școlari și părinți. Studiile arată că programele bazate pe acest model contribuie la îmbunătățirea climatului școlar, reducerea comportamentelor problematice și creșterea performanței academice (Durlak et al., 2011).

Prin abordarea sa sistemică și bine fundamentată, cadrul CASEL oferă un reper solid pentru integrarea educației emoționale ca parte integrantă a formării elevilor în societatea contemporană.

În ultimele două decenii, cercetările din domeniul psihologiei educaționale și al neuroștiințelor au oferit perspective esențiale privind modul în care emoțiile influențează învățarea și dezvoltarea socio-cognitivă a copiilor. Aceste domenii au demonstrat că emoțiile nu sunt simple reacții pasive la stimuli externi, ci factori activi care modelează procesele cognitive fundamentale, cum ar fi atenția, memoria, raționamentul și luarea deciziilor (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Neuroștiințele afective au arătat că învățarea autentică este profund dependentă de starea emoțională a elevului. Cortexul prefrontal, implicat în funcțiile executive și autoreglare, interacționează în permanență cu sistemele emoționale din creier, cum ar fi amigdala, influențând capacitatea elevilor de a se concentra, de a rezolva probleme și de a gestiona provocările școlare (Immordino-Yang, 2016). Astfel, un climat educațional sigur din punct de vedere afectiv este o condiție necesară pentru implicarea cognitivă și dezvoltarea competențelor complexe.

Din perspectiva psihologiei educaționale, autorii subliniază rolul crucial al metacogniției emoționale, adică al capacității elevului de a reflecta asupra propriilor trăiri, de a le eticheta și de a le corela cu strategiile de învățare (Schutz & Lanehart, 2002). Această conștientizare emoțională sporește autonomia învățării și dezvoltă reziliența în fața eșecului sau a provocărilor școlare.

Mai mult, cercetările din aceste domenii sprijină ideea că intervențiile de educație emoțională nu sunt doar benefice pentru bunăstarea elevilor, ci și pentru performanța academică pe termen lung. Programele care includ antrenarea empatiei, autoreglării și cooperării duc la scăderea comportamentelor disruptive și la creșterea implicării în sarcinile școlare (Zins et al., 2004).

Prin urmare, integrarea contribuțiilor din psihologia educațională și neuroștiințe în proiectarea curriculară susține o viziune modernă, interdisciplinară, asupra educației emoționale, bazată pe date științifice și orientată spre dezvoltarea completă a copilului.

2.3 Importanța educației emoționale în învățământul primar

Primii ani de școală reprezintă o perioadă critică în formarea competențelor emoționale, având în vedere plasticitatea neuronală și dezvoltarea accelerată a funcțiilor executive. În această etapă, copiii își construiesc primele reprezentări despre sine, despre relațiile cu ceilalți și despre modul în care emoțiile pot fi exprimate, controlate sau înțelese în contexte sociale și educaționale (Denham, 2006).

Literatura de specialitate subliniază că dezvoltarea emoțională timpurie are un impact direct asupra adaptării la mediul școlar, asupra motivației de învățare și a comportamentului prosocial. Copiii care manifestă competențe emoționale solide – cum ar fi recunoașterea emoțiilor, autoreglarea și empatia – sunt mai capabili să navigheze situații de conflict, să colaboreze cu colegii și să tolereze frustrarea în fața efortului academic (Hyson, 2004).

În lipsa acestor competențe, pot apărea dificultăți de integrare școlară, manifestări comportamentale disruptive sau chiar fenomene de izolare socială. Schonert-Reichl și Hymel (2007) afirmă că intervențiile timpurii în educația emoțională nu doar previn problemele de comportament, ci creează premisele unei dezvoltări sănătoase și echilibrate, atât emoțional, cât și cognitiv.

Mai mult, competențele emoționale nu se dezvoltă în mod automat, ci necesită un mediu educațional stimulativ, în care cadrele didactice să fie formate pentru a recunoaște și susține nevoile afective ale elevilor. Astfel, educația emoțională devine un element fundamental al curriculumului, mai ales în învățământul primar, unde baza afectivă a învățării este esențială pentru succesul școlar de mai târziu (Brackett, 2019).

Numeroase studii evidențiază corelația pozitivă dintre nivelul competențelor emoționale ale elevilor și performanța lor școlară. Elevii care învață să-și recunoască și să-și gestioneze emoțiile manifestă o capacitate crescută de autoreglare, ceea ce le permite să-și mențină atenția, să depășească frustrarea și să abordeze sarcinile academice cu o mai mare perseverență (Durlak et al., 2011).

Educația emoțională are un efect direct asupra comportamentului în clasă. Programele care integrează componente de învățare socio-emoțională contribuie la reducerea comportamentelor disruptive, la creșterea cooperării între elevi și la îmbunătățirea climatului școlar (Zins et al., 2004). Copiii care înțeleg mai bine emoțiile proprii și pe ale celorlalți tind să reacționeze mai empatic, să

gestioneze mai eficient conflictele și să solicite ajutor într-un mod adecvat, toate acestea contribuind la o dinamică pozitivă în clasă.

Pe de altă parte, dificultățile emoționale nerezolvate pot afecta negativ performanța școlară. Anxietatea, nesiguranța emoțională sau lipsa de încredere pot bloca procesarea informației și capacitatea de exprimare, conducând la subperformanță și la sentimente de inadecvare față de cerințele educaționale (Pekrun, 2006). Astfel, nevoile emoționale nesatisfăcute pot deveni obstacole tăcute în calea învățării.

Intervențiile bine structurate în educația emoțională nu doar previn apariția comportamentelor problematice, ci și susțin dezvoltarea unor trăsături favorabile succesului pe termen lung, cum ar fi responsabilitatea, perseverența și gândirea critică (Elias et al., 1997). Prin urmare, educația emoțională nu este un element secundar în arhitectura procesului instructiv-educativ, ci un catalizator al performanței și al integrării armonioase în mediul școlar.

Educația emoțională este profund interconectată cu principiile incluziunii școlare, contribuind la construirea unui mediu educațional echitabil, empatic și receptiv la diversitatea nevoilor elevilor. Incluziunea, în sensul său larg, presupune acceptarea și valorizarea fiecărui elev, indiferent de particularitățile sale cognitive, emoționale, culturale sau sociale. În acest context, dezvoltarea competențelor emoționale devine un fundament pentru promovarea unei culturi școlare incluzive (OECD, 2021).

Elevii cu dificultăți de adaptare, cei proveniți din medii vulnerabile sau care prezintă nevoi educaționale speciale beneficiază în mod semnificativ de pe urma intervențiilor axate pe reglarea emoțiilor, empatie și reziliență. Schonert-Reichl și Hymel (2007) afirmă că învățarea socio-emoțională poate reduce riscul de excludere și marginalizare prin cultivarea unui sentiment de apartenență și a înțelegerii reciproce între elevi.

Pe de altă parte, cadrele didactice au nevoie de competențe socio-emoționale dezvoltate pentru a răspunde eficient nevoilor diverse ale elevilor. Empatia, comunicarea nonviolentă și capacitatea de autoreglare emoțională sunt esențiale în gestionarea claselor eterogene și în susținerea procesului de integrare educațională (Clouder & King, 2015). Lipsa acestor competențe poate conduce la reacții punitive sau la etichetări care accentuează excluziunea.

Educația emoțională favorizează, așadar, nu doar dezvoltarea individuală a elevilor, ci și coeziunea socială la nivel de clasă. Prin încurajarea ascultării active, validarea emoțiilor și promovarea valorilor prosoziale, școala devine un spațiu sigur și primitor pentru toți copiii, indiferent de trăsăturile lor personale sau statutul social.

Astfel, includerea sistematică a educației emoționale în strategiile didactice nu reprezintă doar un act pedagogic, ci și unul de justiție socială.

2.4 Educația emoțională în politicile educaționale din România

În România, educația emoțională este recunoscută la nivel declarativ ca o componentă esențială a formării elevilor, însă aplicarea ei rămâne limitată și fragmentară. Documentele oficiale, precum Legea educației naționale nr. 1/2011 și planurile-cadru pentru învățământul primar, subliniază necesitatea dezvoltării competențelor cheie, inclusiv cele de natură socială și emoțională. Totuși, aceste aspecte sunt integrate mai degrabă transversal, fără a beneficia de o structurare curriculară explicită și coerentă.

Curriculumul național prevede în mod indirect educația emoțională prin competențele generale din ariile „Dezvoltare personală” și „Consiliere și orientare”, dar acestea nu sunt dezvoltate sistematic sau susținute prin instrumente metodologice clare. Spre exemplu, disciplina „Dezvoltare personală” introdusă în ciclul primar include obiective precum recunoașterea și exprimarea emoțiilor, dezvoltarea stimei de sine și cooperarea cu ceilalți (Ministerul Educației, 2018). Cu toate acestea, implementarea practică depinde în mare măsură de inițiativa și pregătirea cadrelor didactice.

De asemenea, abordările curriculare bazate pe competențe, promovate în cadrul reformelor recente, recunosc importanța dimensiunii afective a educației. Însă, în lipsa unei politici naționale coerente privind educația socio-emoțională, aplicarea rămâne inegală între școli și regiuni. Lipsa de formare specifică a cadrelor didactice, precum și absența unui cadru metodologic unitar, reprezintă obstacole majore în transpunerea principiilor educației emoționale în practică (Sîrbu, 2020).

Astfel, deși cadrul legislativ și curricular oferă un punct de plecare, este nevoie de o articulare mai clară a educației emoționale în politicile educaționale și în formarea inițială și continuă a profesorilor, pentru a asigura o aplicare reală, echitabilă și sustenabilă.

Cadrul european de referință pentru competențele-cheie ale învățării pe tot parcursul vieții, adoptat de Consiliul Uniunii Europene (2018), subliniază necesitatea dezvoltării unei palete largi de competențe, care să sprijine adaptabilitatea, incluziunea socială și participarea activă în societate. Printre cele opt competențe identificate, competențele sociale și civice și competențele personale, sociale și de învățare autonomă includ explicit dimensiuni emoționale, cum ar fi autocunoașterea, empatia, gestionarea emoțiilor și comunicarea nonconflictuală.

Aceste orientări politice europene reflectă o înțelegere integrativă a educației, în care aspectele cognitive, emoționale și sociale sunt interdependente și la fel de importante pentru succesul în viața personală și profesională. Conform Comisiei Europene (2020), promovarea alfabetizării emoționale și a sănătății mintale în școli este esențială pentru dezvoltarea unui sistem educațional rezilient și echitabil.

România, ca stat membru al Uniunii Europene, a integrat parțial aceste principii în legislația și documentele curriculare naționale. Planurile-cadru și profilul absolventului din învățământul primar includ, teoretic, dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. Totuși, în practică, accentul rămâne preponderent pe performanța cognitivă și mai puțin pe dimensiunea afectiv-relațională, ceea ce limitează impactul real al acestor recomandări europene (Ștefănescu, 2021).

Astfel, alinierea reală a educației din România la standardele europene presupune nu doar adaptarea documentelor normative, ci și o schimbare de paradigmă educațională – una care să valorizeze în mod egal formarea caracterului, a empatiei și a echilibrului emoțional, alături de dezvoltarea intelectuală.

Deși importanța educației emoționale este larg recunoscută în susținerea reușitei școlare și a dezvoltării personale, aplicarea ei concretă în sistemul educațional românesc este obstrucționată de multiple bariere structurale. Cele mai des întâlnite dificultăți evidențiate în literatura de specialitate includ: formarea insuficientă a cadrelor didactice în domeniul specific, accentul excesiv pus pe performanțele academice, lipsa timpului alocat în orarul școlar și accesul restrâns la materiale educaționale adecvate.

Unul dintre cele mai stringente impedimente este formarea insuficientă a învățătorilor în domeniul educației socio-emoționale. Majoritatea cadrelor didactice nu beneficiază, în etapa de formare inițială, de cursuri sistematice privind dezvoltarea emoțională a copilului, iar programele de formare continuă rareori includ componente aplicate de intervenție afectivă (Sîrbu, 2020). Acest deficit afectează capacitatea profesorilor de a recunoaște, înțelege și gestiona nevoile emoționale ale elevilor în mod profesionist.

O altă limitare semnificativă este presiunea constantă exercitată de orientarea către rezultate academice măsurabile. Timpul alocat pentru competențele „soft”, cum ar fi empatia, ascultarea activă sau gestionarea emoțiilor, este adesea sacrificat în favoarea conținuturilor evaluabile la testări naționale sau în raportările instituționale. În plus, mulți învățători reclamă lipsa de timp efectiv pentru planificarea și desfășurarea unor activități emoționale consistente în programul săptămânal (Brackett, 2019).

În ceea ce privește resursele, majoritatea unităților de învățământ nu dispun de materiale didactice adaptate pentru educație emoțională (jurnale emoționale, fișe, jocuri simbolice) sau de spații adecvate pentru desfășurarea activităților interactive. De asemenea, colaborarea cu consilierii școlari este adesea sporadică, limitată de lipsa de personal sau de roluri instituționale neclar definite (Clouder & King, 2015).

Aceste obstacole evidențiază necesitatea unei intervenții sistemice coerente, care să includă formarea cadrelor didactice, revizuirea politicilor curriculare și investiții în infrastructura socio-educatională.

2.5 Rolul actorilor educaționali în dezvoltarea emoțională a elevilor

Profesorul, în special învățătorul în ciclul primar, joacă un rol esențial în modelarea dezvoltării emoționale a elevilor. Dincolo de funcția sa cognitivă, cadrul didactic acționează ca model comportamental, agent de susținere afectivă și ghid relațional, influențând în mod direct modul în care elevii își formează și exprimă competențele emoționale. Prezența unei relații sigure, bazate pe empatie, respect și disponibilitate afectivă, este considerată un element predictor al ajustării școlare și al bunăstării psihologice a copilului (Jennings & Greenberg, 2009).

În literatura de specialitate, profesorii care prezintă un nivel ridicat de conștientizare emoțională și de autoreglare sunt mai eficienți în gestionarea conflictelor, în prevenirea comportamentelor disruptive și în crearea unui climat de clasă incluziv și cooperant (Brackett et al., 2010). Totodată, aceștia sunt mai predispuși să utilizeze practici pedagogice orientate spre dezvoltarea emoțională, cum ar fi jurnalul emoțional, cercul vorbitorilor sau exercițiile de mindfulness.

Calitatea relației profesor–elev este un predictor major al angajamentului școlar. Elevii care se simt ascultați, validați și sprijiniți emoțional manifestă o motivație mai mare pentru învățare și un nivel crescut de încredere în sine (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Acest tip de relație are un rol protector împotriva stresului școlar și poate contribui la reducerea absenteismului, anxietății și chiar a abandonului timpuriu.

Totuși, asumarea de către profesor a rolului de facilitator al dezvoltării emoționale implică necesitatea unei formări profesionale adecvate, a unui proces continuu de autoreflexie și a unui sprijin instituțional coerent. În lipsa acestor condiții, există riscul ca intervențiile didactice să se bazeze predominant pe intuiție, fără ancorare într-un cadru teoretic sau metodologic riguros, ceea ce poate limita eficiența educației emoționale.

Prin urmare, profesorul nu este doar un transmisor de conținuturi academice, ci un arhitect al stării emoționale a clasei, contribuind la echilibrul și succesul fiecărui elev.

Familia reprezintă primul spațiu de socializare și formare emoțională a copilului, iar influența sa asupra dezvoltării afective este semnificativă și de durată. În primele etape ale vieții, părinții modelează răspunsurile emoționale prin stilul de atașament, comunicare și reglare afectivă. Pe măsură ce copilul intră în sistemul școlar, continuitatea dezvoltării emoționale depinde de calitatea colaborării dintre familie și școală (Weare, 2004).

Relația partenerială dintre părinți și cadrele didactice este esențială pentru a susține coerența mesajelor educaționale și pentru a asigura o abordare unitară a nevoilor emoționale ale copilului. Studiile arată că implicarea părinților în activități școlare, comunicarea constantă și respectul reciproc între actori educaționali contribuie la reducerea anxietății școlare și la creșterea sentimentului de siguranță afectivă al elevului (Denham et al., 2012).

În contextul educației emoționale, familia poate juca un rol activ în susținerea programelor derulate în școală, prin:

- consolidarea acasă a vocabularului emoțional,
- participarea la ateliere comune,
- sprijinirea exercițiilor de autoreflexie,
- cultivarea unui mediu empatic și predictibil.

Cu toate acestea, cercetările semnalează frecvent dificultăți în implicarea reală a părinților. Uneori, aceștia nu cunosc importanța educației emoționale sau o percep ca fiind „responsabilitatea școlii”, iar cadrele didactice nu dispun de formare pentru a construi relații de colaborare eficientă cu familia (Brackett, 2019). Lipsa unor strategii instituționale clare privind comunicarea cu părinții poate duce la tensiuni, neîncredere și abordări contradictorii ale nevoilor copilului.

Prin urmare, o educație emoțională eficientă presupune nu doar intervenții la nivelul elevului, ci și co-responsabilizarea părinților și integrarea lor activă în procesul formativ. Școala trebuie să creeze contexte participative și canale de dialog deschis, pentru ca dezvoltarea emoțională a copilului să fie susținută coerent, atât acasă, cât și la clasă.

Consilierul școlar ocupă o poziție-cheie în cadrul comunității educaționale, fiind profesionistul cel mai pregătit să sprijine dezvoltarea emoțională a elevilor prin intervenții specializate, consiliere individuală sau de grup, precum și prin formarea cadrelor didactice în domeniul inteligenței emoționale. Într-un sistem educațional orientat spre incluziune și echitate, rolul consilierului transcende granițele suportului psihologic punctual, devenind un partener strategic în proiectarea și implementarea programelor de educație socio-emoțională (Zins et al., 2004).

Printre atribuțiile consilierului se numără identificarea nevoilor emoționale ale elevilor, susținerea adaptării școlare, medierea conflictelor și colaborarea cu familia. În plus, consilierii pot oferi formare și sprijin colegial profesorilor, ajutându-i să înțeleagă dinamica emoțională din clasă și să aplice strategii de prevenție și intervenție timpurie (Izard, 2002). În acest sens, consilierul contribuie la crearea unui climat școlar sigur din punct de vedere afectiv, aspect fundamental pentru învățare și dezvoltare personală.

Cu toate acestea, în România, rolul consilierului școlar este adesea subutilizat sau neclar definit instituțional. Raportul elevi–consilier este de regulă disproporționat, un singur consilier fiind responsabil pentru sute de elevi, ceea ce limitează considerabil eficiența intervențiilor. Mai mult, colaborarea reală între consilieri și cadrele didactice este adesea ocazională, neplanificată și lipsită de suport sistemic (Clouder & King, 2015).

Pentru ca educația emoțională să fie integrată eficient în viața școlii, este necesară instituționalizarea unui parteneriat activ și continuu între învățători, consilieri și părinți. Această cooperare trebuie susținută de politici clare, standarde profesionale coerente și resurse adecvate, astfel încât consilierul să poată interveni nu doar reactiv, ci și proactiv, în sprijinul echilibrului emoțional al elevilor.

3. Metodologie

Scopul cercetării

Scopul acestei cercetări este de a investiga măsura în care educația emoțională este aplicată în mod real în învățământul primar din România, comparativ cu prevederile teoretice și recomandările curriculare oficiale.

Obiectivele cercetării

1. Să identifice nivelul de conștientizare al cadrelor didactice cu privire la importanța educației emoționale.
2. Să determine frecvența și tipurile de practici educaționale care vizează dezvoltarea emoțională în școlile primare.
3. Să analizeze percepțiile părinților privind susținerea emoțională oferită copiilor în școală.
4. Să identifice obstacolele în implementarea educației emoționale în mediul școlar.
5. Să propună soluții și recomandări pentru integrarea eficientă a educației emoționale în învățământul primar.

Întrebarea de cercetare

În ce măsură este aplicată educația emoțională în învățământul primar din România, comparativ cu ceea ce este prevăzut în documentele curriculare și teoriile de specialitate?

Ipoteza cercetării

Deși educația emoțională este recunoscută teoretic ca esențială pentru dezvoltarea elevilor din învățământul primar, aplicarea sa practică este limitată din cauza lipsei de formare a cadrelor didactice, a resurselor și a presiunii pe conținutul academic.

Variabilele cercetării

Variabilă independentă:

- Existența recomandărilor curriculare și teoretice privind educația emoțională.

Variabile dependente:

- Nivelul de aplicare a educației emoționale în activitatea didactică.
- Percepțiile cadrelor didactice și ale părinților despre utilitatea și aplicabilitatea educației emoționale.
- Tipurile de metode și strategii utilizate în predarea emoțională.
- Obstacolele întâmpinate în implementare (ex: timp, formare, resurse).

Tipul de cercetare

Studiul este de tip calitativ și exploratoriu, având ca obiectiv investigarea aplicabilității educației emoționale în învățământul primar românesc. Cercetarea urmărește identificarea percepțiilor, strategiilor și obstacolelor resimțite de cadrele didactice și părinți în raport cu integrarea dimensiunii emoționale în școală.

Participanți

Au fost formate două focus grupuri:

- 7 cadre didactice (4 din mediul urban, 3 din rural);
- 6 părinți ai elevilor din aceeași unitate de învățământ primar.

Instrumente și tehnici

- Interviu semi-structurat în cadrul focus grupurilor
- Observație narativă
- Jurnal reflexiv al cercetătorului
- Analiza răspunsurilor tematice și codificare inductivă

Etică și confidențialitate

Toți participanții au consimțit voluntar și în cunoștință de cauză. Datele au fost anonimizate.

4. Rezultate

4.1 Aplicarea practică a educației emoționale – punctul de vedere al cadrelor didactice

Rezultate:

- Toți cei 7 învățători participanți la focus grup au declarat că recunosc importanța educației emoționale în activitatea didactică.
- Doar 3 cadre didactice afirmă că integrează în mod conștient și planificat activități de dezvoltare emoțională.
- 5 învățători au menționat folosirea unor metode intuitive sau ocazionale, precum:
 - „Colțul emoțiilor” (spațiu pentru exprimarea stărilor afective);
 - „Ora cercului” (activitate de grup bazată pe împărtășirea trăirilor);
 - Povestiri cu mesaje emoționale.
- Doar 2 dintre participanți au beneficiat de o formare profesională specifică în domeniul educației emoționale.

Interpretare:

Aceste date sugerează o discrepanță clară între conștientizare și acțiune. Deși toți actorii educaționali recunosc rolul critic al emoțiilor în procesul de învățare, aplicarea sistematică lipsește. Educația emoțională este adesea redusă la gesturi intuitive sau „momente emoționale”, neancorate într-un cadru pedagogic planificat. Lipsa formării afectează direct calitatea intervenției didactice.

4.2. Percepțiile părinților asupra susținerii emoționale în școală

Rezultate:

- 4 din 6 părinți afirmă că învățătorii se preocupă de starea emoțională a copiilor, în special în situații de conflict sau disconfort vizibil.
- Doar 1 părinte a putut oferi exemple de activități emoționale recurente în școală.
- Majoritatea părinților (5 din 6) percep lipsa unei abordări constante și planificate în gestionarea emoțiilor elevilor.

Citat relevant: „Copilul meu spune când e supărat, dar nu știu dacă școala îl învață cum să gestioneze emoțiile.”

Interpretare:

Părinții observă un nivel de implicare emoțională reactiv, nu proactiv. În lipsa unei comunicări clare din partea școlii sau a unui cadru vizibil de educație emoțională, mulți părinți nu percep educația emoțională ca parte integrantă a procesului educațional. Acest lucru afectează coerența dintre medii (școală–familie), esențială pentru dezvoltarea emoțională armonioasă.

4.3. Obstacole în implementarea educației emoționale

Tabelul 1. Obstacole identificate în focus grupuri

Obstacol	Cadre didactice	Părinți
Lipsa de timp	✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓
Lipsa formării	✓✓✓✓	×
Presiunea pe rezultate academice	✓✓✓✓✓	✓
Colaborare slabă cu consilierul	✓✓✓	—

Interpretare:

- Lipsa de timp este un obstacol transversal, perceput de ambele grupuri. Programul încărcat și presiunea performanței reduc disponibilitatea pentru activități non-academice.
- Formarea profesională insuficientă este o provocare specifică profesorilor și indică necesitatea unor politici de formare continuă.
- Presiunea pe rezultate academice este resimțită acut de cadrele didactice, ceea ce conduce la prioritizarea performanțelor cognitive în detrimentul dezvoltării emoționale.
- Colaborarea cu consilierii școlari este ocazională sau inexistentă, fapt ce arată subutilizarea unui partener strategic în dezvoltarea emoțională.

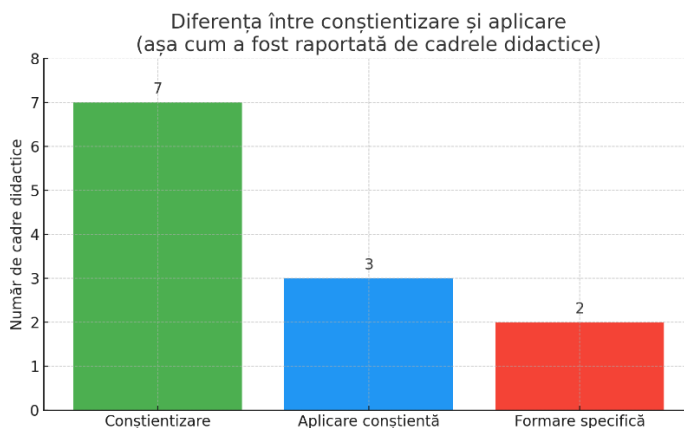


Figura 1. Diferența dintre conștientizare și aplicare

Nivelul de conștientizare este maxim, dar capacitatea de aplicare este mult sub potențial, din cauza formării slabe și a constrângerilor structurale.

5. Discuții și concluzii

5.1 Discuții

Rezultatele evidențiază o conștientizare ridicată a importanței educației emoționale, dar o implementare limitată și neregulată, în mare parte din cauza lipsei de formare, timp și suport instituțional. Cadrele didactice acționează adesea intuitiv, fără un cadru teoretic sau metodologic clar. Părinții percep rolul educației emoționale ca fiind crucial, dar insuficient exploatat în școală. Obstacolele identificate confirmă literatura de specialitate privind decalajul dintre teorie și practică (Brackett, 2019; Goleman, 1995; CASEL, 2020).

5.2. Concluzii

- Educația emoțională este recunoscută, dar nu este aplicată sistematic în învățământul primar.
- Formarea cadrelor didactice este inexistentă sau superficială în acest domeniu.
- Există potențial de colaborare cu părinții și consilierii, dar acesta este rar valorificat.

5.3. Recomandări

- Introducerea formării continue obligatorii în educație emoțională pentru învățători.
- Crearea de instrumente metodologice și resurse specifice pentru educație emoțională.
- Stabilirea unei colaborări funcționale și strategice între profesori și consilieri.
- Informarea și implicarea părinților în susținerea dezvoltării emoționale a copiilor.

6. Bibliografie

- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- CASEL. (2020). *SEL framework: What are the core competencies and key settings?* <https://casel.org/>
- Clouder, L., & King, V. (2015). *Emotions and learning in health professions education*. Springer.

- Comisia Europeană. (2020). *Education and Training Monitor 2020 – Romania*.
<https://education.ec.europa.eu>
- Consiliul Uniunii Europene. (2018). *Recomandare privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C189/1.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2012). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–688.
<https://doi.org/10.1002/icd.752>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796–824. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ministerul Educației Naționale. (2018). *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală. Clasele I–IV*. București.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20–25.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Sîrbu, L. (2020). Educația emoțională – între recomandări curriculare și practici didactice. *Revista de Pedagogie*, 68(1), 57–70. <https://doi.org/10.26744/rped.v68i1.254>
- Ștefănescu, M. (2021). Competențele socio-emoționale în contextul educației europene. *Revista Română de Educație Multidimensională*, 13(2), 203–218. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/426>
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. SAGE Publications.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

THE ROLE OF EDUCATIONAL GAMES IN DEVELOPING LANGUAGE SKILLS IN EARLY PRIMARY EDUCATION

Adriana Pop ^{a####}

^a Școala Gimnazială Satulung, nr. 129, Satulung, România

Abstract

In selecting this topic, we considered the current trend of emphasizing the formative dimension of the educational process over the purely informative one. The activities described in this paper are intended for young learners in the preparatory class and aim to develop language skills through playful methods. It is essential for children to learn how to express their thoughts clearly, coherently, correctly, and expressively in order to meet the requirements of the current educational curriculum. This paper explores the role of educational games in the development of children's language abilities, focusing on objectives such as training the speech organs for clear pronunciation, correcting articulation and expression, enriching vocabulary as a communication tool, enhancing oral expression, and fostering speech expressiveness. Additionally, the work addresses the development of accurate language perception, correct articulation of words in their complete phonetic structure, and the improvement of phonemic hearing. Through engaging and accessible games, children can be easily drawn into the educational process and motivated to perceive school as a space of continuous playful learning. Considering that school activities rely heavily on language, we believe that the chosen topic holds significant importance in all instructional approaches.

Keywords: language; educational game; speech; communication;

* Autor corespondent:
Adresa de e-mail: popadrienne@yahoo.com

Introducere

Motto: „Cuvintele sunt punți între oameni, iar limba pe care o vorbesc se dezvoltă și se ramifică în acord cu nevoile minților lor. Putem spune că limba crește odată cu gândirea umană.”

Maria Montessori, Mîntea Absorbantă

Pentru a-și împărtăși ideile, trăirile, impresiile, sentimentele, oamenii sunt nevoiți să comunice între ei, să stabilească punți de legătură. Toate aceste legături, firești de altfel, se realizează prin limbaj. Limbajul este o formă de activitate umană care constă în folosirea limbii în procesul de comunicare și de gândire. Limba nu este creația unor indivizi izolați, nici a unei clase sociale ci a unui întreg popor; aceasta se naște, se schimbă și evoluează odată cu dezvoltarea istorică a poporului respectiv. Fiecare om își însușește treptat, încă de la primele cuvinte, limba poporului în mijlocul căruia trăiește și o folosește în relațiile sale cu ceilalți, respectând anumite reguli fonetice, lexicale, morfologice și sintactice, proprii limbii respective.

Capacitatea de a utiliza limbajul este, probabil, proprietatea cea mai importantă și totodată unică a conștiinței umane. Momentul asimilării limbii marchează o cotitură importantă în evoluția și dezvoltarea copilului. Se consideră că, pe lângă funcția primordială de asigurare a comunicării între indivizi, limbajul joacă un rol moderator în dezvoltarea și desfășurarea altor funcții psihice conștiente și inconștiente. Datele experimentale vizează o gamă largă de fenomene psihice, de la cele mai simple cum sunt: condiționarea, discriminarea perceptivă, învățarea, până la cele mai complexe: memoria și gândirea, în care limbajul este implicat sporind eficiența lor.

Dezvoltarea limbajului a făcut obiectul a numeroase studii și cercetări, care au reflectat importanța lui în procesul comunicării copilului cu cei din jur, în activitatea de cunoaștere a realității, în dezvoltarea proceselor psihice precum și în dezvoltarea vorbirii reproductive în așa fel încât copilul să-și exprime cu ușurință dorințele, impresiile, gândurile, să redea în mod inteligibil, cursiv și logic o poveste, un basm cunoscut, o întâmplare, un fapt trăit sau auzit de la alții ori imaginat de el.

Limbajul îndeplinește mai multe funcții în cadrul procesului de relaționare între indivizi:

- Funcția de comunicare se referă la utilizarea limbajului ca răspuns al necesității de a comunica. Meyer-Eppler (1963) consideră că în cea mai simplă situație de comunicare este necesar să existe doi interlocutori – emițătorul și receptorul – între care trebuie să existe un canal de comunicare, care să facă posibilă propagarea semnalelor. Pentru ca informația să treacă prin acest canal ea trebuie redată într-o formă aptă de a fi transmisă. Mesajul trebuie deci transpus într-un cod (sistem de semne), sarcină ce revine emițătorului - cod care trebuie să fie comun, cel puțin în parte, ambilor interlocutori, pentru a putea fi decodat de către receptor, și a înțelege semnificația

mesajului. În scopul unei bune comunicări repertoriile celor doi interlocutori trebuie să aibă zone de suprapunere, adică să conțină aceleași semnificații și referințe ale cuvintelor. Pe parcursul unei comunicări emițătorul și receptorul își schimbă periodic rolurile.

- Funcția dialectică - arta discuției în contradictoriu în scopul descoperirii adevărului. Acesta este un termen preluat în sensul în care era utilizat în antichitate.

- Funcția practică constă în utilizarea limbajului ca o unealtă. Prin limbaj noi acționăm asupra altora, inițiem fapte, declanșăm situații, reglăm comportamentul propriu și pe al celor din jur.

- Funcția afectivă este funcția cea mai veche, întâlnită la toate viețuitoarele. Prin diferite expresii (de aceea mai este denumită și "funcția expresivă"), se comunică celor din jur stările afective, îndeosebi emoțiile. Dincolo de comunicarea informațiilor cognitive, raționale, limbajul este purtătorul trăirilor noastre, a modului de raportare și de rezonare afectivă la evenimentele pe care le trăim.

- Funcția ludică este prezentă atât la copii cât și la oamenii maturi. Copiii, mai ales în primii ani de viață, repetă mereu aceleași cuvinte, cu intonații și sonorizări diferite din pură plăcere, fără un scop anume. Adulții, la rândul lor, accesează această funcție exprimându-se în rezolvarea de cuvinte încrucișate, jocuri de cuvinte, căutare de rime etc, trădând o mare disponibilitate afectivă, un nivel ridicat de inteligență, o funcționare cognitivă de nivel superior. Vorbirea poate fi prilej de joc.

Pe lângă aceste funcții limbajul mai deține și o funcție acțional-reglatoare, funcție pe care copilul o învață așa cum învață să meargă sau să mânuiască anumite obiecte. Însă această funcție este mult mai complexă, ea implicând proiectarea nevoilor materiale și spirituale mai întâi în plan mintal și apoi trecerea acestora în planul acțiunilor. Adică, este activat mai întâi limbajul intern, care anticipează acțiunile viitoare și abia când în acest plan s-au concretizat scopurile și desfășurarea faptelor de conduită se activează planul acțiunilor concrete care se exprimă prin limbaj.

Analizând cele afirmate mai sus putem concluziona că învățarea limbajului constituie un proces amplu, complex și de lungă durată. Copilul trebuie încurajat să-și exprime impresiile, dorințele, gândurile, să interrelaționeze, să socializeze, să descopere lumea din jur, să creeze, să imagineze, într-un cuvânt să comunice. În cadrul procesului de învățare se folosește comunicarea didactică drept principalul instrument de lucru pentru realizarea învățării, aceasta devenind principala activitate în viața copilului. Învățarea va ocupa un loc important în viața de zi cu zi a copilului, ceea ce va acționa profund asupra personalității copilului.

Activitatea școlară îi va solicita intelectul, având loc un proces gradat de achiziții de cunoștințe. Achizițiile de cunoștințe, în noua viziune curriculară, face loc formării de abilități, de capacitate și de competențe. Vorbim, astfel, despre o educație pentru schimbare, o „educație în spiritul viitorului”, care vizează formarea capacităților cu ajutorul metodelor expositive, a activităților independente sau de grup; evaluarea devine interactivă cu ajutorul comunicării funcționale și relaționale. Învățarea actuală capătă un caracter interdisciplinar, de colaborare cu alte științe.

Învățământul primar se preocupă de „noile educații” prin prelucrarea conținuturilor, teorii curriculare, prelucrarea obiectivelor. De asemenea, se folosește de noile tehnologii informaționale de comunicare. Învățarea citit-scrisului la clasa pregătitoare este o activitate deosebit de importantă, care trebuie tratată cu maximă responsabilitate.

Prin exerciții organizate în acest scop, valorificând capacitatea acestora de „a citi” o imagine, de a face legătura între elementele ei componente și ceea ce vrea să prezinte, prin capacitatea lor de a crea povești, de a întreține un dialog, de a formula întrebări și de a răspunde la ele le dezvoltăm gândirea și limbajul, îi deprindem cu ordinea în gândire și logica în limbaj. Acțiunea de îmbogățire a limbajului nu este simplă, nici ușoară, dar este frumoasă și nobilă deoarece vizează cultivarea limbii române.

Fundamentare teoretică

Motto: *„Capul copilului nu e un vas pe care-l umpli, ci o făclie pe care s-o aprinzi astfel încât, mai târziu, să lumineze cu lumină proprie”*

Plutarh

Jocul didactic este o formă de rezolvare a problemelor învățării și instruirii, adecvate specificului și particularităților vârstei școlare mici. Jean Piaget consideră că „jocul este un tip de adaptare, adică asimilare și acomodare.” (Mitu și Antonovici, 2005, p. 16).

Jocul didactic utilizat în activitățile de învățare are o particularitate esențială: el trebuie să îmbine armonios elementul instructiv cu elementul distractiv. Îmbinarea elementului distractiv cu cel instructiv duce la apariția unor trăiri emoționale intense, care stimulează și intensifică procesele de dezvoltare psihică: memoria, gândirea logică, atenția, voința, imaginația, spiritul de observație și, nu în ultimul rând, limbajul.

Jocul didactic are o serie de caracteristici prin care se deosebește de celelalte jocuri și forme de organizare a activităților comune. Spre deosebire de celelalte jocuri, jocul didactic, prin conținutul său contribuie direct la rezolvarea sarcinilor educației intelectuale.

Modul de structurare a jocului didactic, care determină specificul acestuia în raport cu alte jocuri sunt: conținutul jocului, sarcina didactică, scopul didactic, elementele de joc, regulile jocului didactic, mijloacele de învățământ, acțiunea de joc.

Scopul didactic al jocului reprezintă o finalitate educativă și se formulează prin raportarea la obiectivele specifice. El trebuie să fie clar și precis, pentru a asigura organizarea și desfășurarea corectă a activității.

Sarcina didactică este formulată în funcție de conținutul activității și de nivelul de vârstă al copiilor. Ea reprezintă elementul de instruire în jurul căruia sunt antrenate operațiile gândirii.

Pentru copii, sarcina didactică apare ca o problemă de gândire (de recunoaștere, denumire, descriere, comparație, etc.). Acest aspect trebuie să se reflecte în modul în care învățătoarea formulează aceste sarcini, ținând seama de următoarele caracteristici:

- să fie definită sub forma unui obiectiv operațional, cuprinzând un singur aspect al conținutului și precizând ceea ce trebuie să facă în mod conștient și concret elevii în desfășurarea jocului, pentru realizarea scopul propus;

- antrenează întreaga personalitate a elevului, chiar și atunci când jocul didactic este integrat în activități de consolidare, recapitulare, nu trebuie să se facă apel numai la memoria reproductivă, ci la întregul sistem intelectual (la operațiile gândirii, la capacitatea de asociere, la flexibilitate, adaptabilitate);

- valorifică în diferite moduri cunoștințele, deprinderile, priceperile.

Elementele de joc reprezintă mijloacele de realizare a sarcinii didactice, constituind elementele de realizare a sarcinii de învățare. Ele sunt diverse: mișcare, întrecere, cooperare, momente de gândire, surpriză, recompensă, aplauze, alegerea lor făcându-se în funcție de conținutul jocului și, implicit, de vârsta copiilor.

Conținutul jocului didactic este reprezentat de sfera cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor: limba maternă, limba străină, elemente de matematică, cunoașterea mediului, comportarea civilizată etc. și trebuie să fie prezentat într-o formă accesibilă și atractivă de desfășurare.

Regulile jocului didactic sunt prestabilite și obligatorii pentru toți participanții. Ele reglementează conduita și acțiunile copiilor în funcție de structura particulară a jocului didactic, arată cum se joacă, cum să rezolve problema respectivă, succesiunea acțiunilor în joc, ce este și ce nu este permis în timpul jocului.

Mijloace de învățare utilizate în cadrul jocului didactic trebuie să fie diversificate, adaptate conținuturilor, vârstei și particularităților individuale ale copiilor: obiecte, afișe individuale, cartonașe, jetoane, planșe etc.

Acțiunea de joc este componenta prin care se realizează sarcina de joc. Ea cuprinde momente de așteptare, surpriză, ghicire, mișcare, cooperare, întrecere. Atunci când elementele de joc, mijloacele de învățare și acțiunea de joc sunt alese și îmbinate corect, rezolvarea sarcinilor de joc devine o activitate foarte atractivă. Pentru a evidenția mai bine specificul jocului didactic nu este suficient să-l analizăm numai în raport cu celelalte feluri de activități și jocuri. Problema principală care se pune în acest sens constă în determinarea structurii sale, prin care își menține esența de joc și specificul de activitate didactică.

Jocul didactic se poate desfășura atât în cadrul activităților obligatorii, cât și în afara lor, fiind repetat de către copii la inițiativa unuia dintre ei sau la sugestia învățătoarei. Jocul didactic rezolvă, prin conținutul său, o mare parte din problemele educației intelectuale. Chiar dacă îl numim joc, rolul lui este determinant în transmiterea de noi cunoștințe precum și în sistematizarea și consolidarea acestora.

Jocurile didactice exercită o influență multilaterală asupra dezvoltării psihice a copilului: la formarea percepțiilor (de culoare, formă, mărime etc.), la educarea spiritului de observație, a imaginației creatoare, a gândirii și limbajului. Situațiile concrete ale jocului solicită copilului alegerea obiectelor după culoare, mărime, formă și găsirea asemănărilor și deosebirilor dintre ele.

Percepția spațiului se dezvoltă mai ales prin jocurile în care copilul așează laolaltă figurile sau construiește ceva. Pe această cale se familiarizează cu raporturile, spațiile dintre obiecte. În alte jocuri învață să cunoască formele și dimensiunile obiectelor.

Prin sarcina lor didactică, aceste jocuri activează operațiile gândirii, analiza, sinteza, comparația și generalizarea. De pildă, pentru a alcătui un întreg din două jumătăți, copilul trebuie să examineze atent fiecare jumătate (analiză) și apoi să le combine în plan mintal (sinteză). Operația de comparare se dezvoltă prin jocurile în care copilul este pus să grupeze obiectele după trăsăturile lor caracteristice generale. Pentru a putea grupa obiectele, copilul le compară, desprinde trăsăturile comune și diferențele, după care le clasifică în diferite categorii. Clasificarea obiectelor și fenomenelor în grupe și categorii nu este posibilă fără generalizare.

O mare însemnătate pentru dezvoltarea limbajului o prezintă jocurile didactice orale. Acestea cer copilului discernământ în alegerea cuvintelor, în înlocuirea unui cuvânt prin altul, cu înțeles opus. Ele mai dezvoltă și promptitudinea reacțiilor verbale datorită faptului că fiecare copil se străduiește să dea răspunsul potrivit înaintea celorlalți.

Multe jocuri didactice contribuie la explicarea elementelor de vocabular, precum și la activizarea vorbirii. În acest scop sunt folosite jocurile prin care copiii memorează denumirea obiectelor și acțiunilor și își explică înțelesul cuvintelor. În egală măsură aceste jocuri sunt folosite de cadrul didactic și pentru însușirea de către copii a unei vorbiri gramaticale corecte.

Jocurile didactice sunt un mijloc eficient și pentru realizarea sarcinilor de educație civică ale copiilor și dezvoltare morală. Ele contribuie la dezvoltarea stăpânirii de sine, a autocontrolului, a spiritului de independență, a disciplinei conștiente, a perseverenței, a sociabilității, precum și a multor altor calități de voință și trăsături pozitive de caracter.

Metodologia jocului

Jocul didactic utilizat în procesul de învățământ dobândește funcții psihopedagogice, deoarece asigură participarea activă a elevilor la lecție și sporește interesul acestora față de conținutul lecțiilor.

Spre deosebire de jocurile obișnuite, jocul didactic are o serie de caracteristici specifice:

- ✓ *Scopul didactic:* formulat conform cerințelor curriculumului școlar pentru clasa pregătitoare și convertit în finalități funcționale de joc, trebuie să fie clar și să redea problemele specifice impuse de realizarea jocului;
- ✓ *Sarcina didactică:* formulată în funcție de conținuturi și adaptat particularităților de vârstă, este elementul de învățare în jurul căruia se antrenează operațiile de gândire precum analiza, sinteza, comparația impletite cu imaginația. De obicei, jocul didactic rezolvă o singură sarcină didactică pentru scopul urmărit.
- ✓ *Elementele de joc:* sunt mijloacele răspunzătoare de realizarea sarcinii de învățare, precum întrecerile între elevi, individuale sau pe grupe, cooperarea în vederea realizării sarcinii de lucru, mișcarea, surprizele, recompensele, aplauzele etc.
- ✓ *Conținutul jocului didactic:* definit ca ansamblul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, trebuie să fie atractiv, accesibil și recreativ, atât din punctul de vedere al modalității de desfășurare cât și al mijloacelor de învățământ folosite.
- ✓ *Regulile jocului didactic:* reglementează comportamentul și acțiunile elevilor. Sunt prestabilite și obligatorii pentru toți participanții.
- ✓ *Mijloacele de învățământ:* diversificate, adecvate conținuturilor, asigură reușita jocului didactic. Pot fi diferite obiecte, jetoane, planșe, fișe de lucru individual, truse, cartonașe, afișe etc.

- ✓ *Acțiunea de joc*: cuprinde surprize, ghicitori, întreceri, momente de așteptare, anumite mișcări, fiind componenta prin care se realizează sarcina de joc propriuzisă.

Desfășurarea jocului didactic cuprinde câteva etape obligatorii pentru reușita activității:

- ✓ *Introducerea în joc*: printr-o poezie, povestire scurtă, dialog, ghicitoare menite să stârnească interesul;
- ✓ *Anunțarea jocului*: se anunță titlul și felul activității;
- ✓ *Explicarea jocului*: se precizează etapele, regulile, se dau indicații despre modul de folosire a mijloacelor de învățământ, se comunică sarcinile de lucru, se împart rolurile și se explică felul în care se va desfășura jocul (dacă este nevoie, demonstrativ);
- ✓ *Executarea jocului*: la semnalul învățătoarei, elevii vor începe jocul, respectând indicațiile primite. La înveput, aceasta va interveni, dacă nu toți elevii au înțeles corect, pe parcurs acordându-le mai multă libertate.
- ✓ *Încheierea jocului*: prin aprecieri verbale asupra modului în care a decurs activitatea de joc. Se desemnează câștigătorii, individual sau echipa.

„Copilul, spune Claparède, marele pedagog elvețian, este o ființă a cărei principală trebuință este jocul, ... această tendință spre joc este ceva esențial naturii sale. Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața, să procurăm școlarului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de clasă”.

Putem formula o primă concluzie în ceea ce privește importanța jocurilor didactice în activitatea școlară și anume că acestea, organizate conform psihologiei învățării, sunt un mijloc eficient și foarte instructiv de educare a școlarului mic. Prin joc el învață cu plăcere, cu mult interes, înlătură ușor barierele chiar dacă este o fire mai timidă, devenind cu timpul mai deschiși spre comunicare, mai volubili, mai încrezători, deoarece „...copilul imaginează, rejoacă o lume reală în scopul de a se cunoaște mai bine, de a-și lărgi orizontul de cunoaștere, de a-și forma anumite deprinderi” (I. Cerghit, *Metode de învățământ*, p. 59)

Pentru ca un joc didactic să-și atingă scopul trebuie să îndeplinească câteva condiții: să se constituie pe fondul activității de bază, să urmărească scopul și sarcinile lecției, să fie pregătit de învățător cu atenție în dozarea timpului și a mijloacelor didactice folosite, să fie atractiv, să îmbine învățarea cu divertismentul, să antreneze toți elevii în activitatea de joc, să fie structurat în raport cu scopul lecției și cu tipul acesteia, să fie întocmit conform curriculumului în vigoare, să conțină sarcini didactice diferențiate după puterea de învățare a elevilor, să permită introducerea activităților în completare în orice moment al lecției, să urmărească formarea deprinderii de muncă independentă, să se desfășoare într-un cadru stimulator.

Pentru un joc didactic reușit, învățătorul trebuie să proiecteze, să organizeze și să desfășoare activitățile didactice metodic, asigurând o concordanță deplină între elementele care le compun, respectând următorii pași:

- ✓ Să pregătească și să organizeze jocul în mod judicios;
- ✓ Să respecte momentele desfășurării jocului;
- ✓ Să stabilească ritmul și strategia coordonării acestuia;
- ✓ Să stimuleze elevii pentru o participare activă;
- ✓ Să asigure o atmosferă prielnică pentru desfășurarea jocului;
- ✓ Să asigure diversitatea elementelor de joc.

În pregătirea unei activități bazate pe joc se va studia atent conținutul și structura acestuia, se vor pregăti cu multă atenție mijloacele de învățare și apoi se va elabora proiectul jocului didactic. Pe lângă toate acestea, se vor lua o serie de măsuri, după cum urmează: se va asigura împărțirea elevilor în funcție de acțiunea jocului, pentru realizarea în bune condiții a sarcinii didactice; mijloacele de învățământ se vor distribui la început, dacă jocul permite, deoarece elevii pot întui mai ușor activitatea ce urmează a se desfășura și astfel explicațiile vor fi înțele mai ușor.

O organizare judicioasă a jocului didactic este foarte importantă deoarece influențează favorabil ritmul de desfășurare a acestuia și realizarea cu succes a scopului propus.

Metode și procedee utilizate în desfășurarea jocurilor didactice, exemplificate cu ajutorul diferitelor proiecte de activitate.

Prin intermediul jocului didactic am urmărit îmbogățirea, fixarea, precizarea și activizarea vocabularului elevilor, am contribuit la îmbunătățirea pronunției, la formarea unor noțiuni, la însușirea unor construcții gramaticale. În acest scop ne-am orientat activitatea spre utilizarea în jocurile didactice a metodelor și procedeele care răspund particularităților de vârstă și individuale sau în măsură să contribuie la sporirea eficienței educative a activității desfășurate. În activitățile de joc didactic pe care le-am desfășurat la clasa pregătitoare am căutat să stimulăm limbajul copiilor și gândirea lor, să evităm tendința elevilor de a răspunde monosilabic, fără a lega cuvintele într-o propoziție cât de simplă, de asemenea cuvintele noi transmise să capete conținut, sens, să fie reținute cu ușurință și reproduse corect, am căutat să îndreptăm consecvent greșelile de pronunție.

Pentru aceasta am folosit cele mai noi metode și procedee aplicate în strânsă legătură cu obiectivele fiecărei activități în parte, cu mijloacele de învățare utilizate, cu rezultatele obținute, bazându-ne pe faptul că: „În contextul pregătirii didactice metoda devine elementul esențial al strategiei de realizare a unui obiectiv. Alegerea și combinarea metodelor potrivite, inventarea

altora noi nu se pot realiza decât în condițiile existenței unei gândiri bazate pe informație suficientă, pe o mare capacitate de imaginare și exersare creativă” (Corniță, G, *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române. Didactici speciale*, Editura Umbria, Baia Mare, 1993).

Metodele de lucru la care am apelat au fost cele tradiționale îmbinate cu metode moderne, adică am folosit metode interactive, deoarece elevii devin coparticipanți la propriul proces de instruire și educare:

- a). *Observația*: am utilizat-o în toate activitățile, contribuind la dezvoltarea spiritului de observație, la trezirea interesului pentru cunoaștere;
- b). *Explicația*: am folosit-o cu scopul de a înlesni însușirea anumitor cunoștințe, activând concentrarea, atenția, stimulând puterea de analiză și sinteză. Am avut în vedere ca ea să fie accesibilă tuturor elevilor, întrebându-i cuvinte și expresii adecvate vârstei.
- c). *Conversația*: prin folosirea acestei metode am urmărit consolidarea, verificarea cunoștințelor însușite și formarea deprinderii de a exprima gândurile cu ajutorul cuvintelor, de a-și exprima acele cunoștințe menite a le stimula creativitatea și, nu în ultimul rând, pentru a exersa vorbirea lor.
- d). *Exercițiul*: este metoda cea mai des utilizată în cadrul activităților de joc didactic, cea mai eficientă și la îndemâna învățătoarei și a elevilor, atât în formarea deprinderilor, cât și în dobândirea de cunoștințe, consolidarea și verificarea lor. Cu ajutorul exercițiului am constatat că toți elevii sunt mai avansați în acțiune decât în capacitatea de a verbaliza.

Folosirea judicioasă a acestei metode a contribuit la dezvoltarea gândirii, a independenței în acțiune și mișcare.

- e). *Povestirea*: am utilizat-o cu scopul de a trezi interesul elevilor pentru activitatea ce urma a se desfășura și implicit pentru a le stârni dorința de a ști și ei, cât mai repede, să citească.

Povestirea expresivă adresată copiilor îi emoționează puternic. Alături de aceste metode clasice, am folosit următoarele metode active: problematizarea, învățarea prin descoperire, modelare, cooperare, algoritmizare, stimularea, etc., aplicate judicios au constituit un exercițiu de explorare activă a realității, solicitând mereu activitatea elevului pe plan acțional, mental, verbal, comportamental.

- f). *Problematizarea*: am folosit-o în așa fel, încât elevul să caute să afle, să știe, să justifice cât mai multe și mai convingătoare probleme pe care încearcă să le rezolve cu forțe proprii și în felul acesta acumulează informațiile necesare, satisfăcându-și setea de cunoaștere.

Problematizarea am utilizat-o destul de frecvent și prezintă avantajul că stimulează procesele gândirii, solicitând o activitate permanentă, menținându interesul treaz, mobilizând, în același timp, capacitățile fizice, determinând participarea activă, conștientă, independentă. Utilizarea întrebărilor problemă presupune un minim de cunoștințe și de priceperi, deprinderi din partea elevilor.

g). *Învățarea prin descoperire*: a presupus descoperirea de către elevi a unor adevăruri printr-o activitate dirijată.

h). *Asaltul de idei sau brain storming-ul*: pentru dezvoltarea gândirii logice cu operațiile ei, oferă elevilor posibilitatea de a da răspunsuri cât mai variate la aceeași întrebare, în special când a fost nevoie să spună, de exemplu, mai multe cuvinte, care să înceapă cu sunetul indicat de învățătoare.

Pentru ca aceste metode să fie eficiente, în activitatea didactică, e nevoie de o bază teoretică solidă, de o minimă experiență practică în utilizarea lor și de integrarea lor în mod corespunzător în proiectul didactic. Această modalitate de abordare a predării transformă elevul într-un participant activ în procesul de învățare, pregătit ca, prin efort propriu, să fie în măsură să-și însușească cunoștințele necesare pregătirii, să-și optimizeze gândirea, să se mobilizeze eficient în raport cu sarcinile de învățare. De asemenea, elevul se identifică cu situațiile de învățare în care este antrenat, devenind parte activă a propriei formări generate de actul de cunoaștere.

Argumente care stau la baza predării cu ajutorul metodelor interactive:

- ✓ Dezvoltarea competențelor intelectuale și socio-afective datorită interacțiunilor verbale, sociale și afective nemijlocite dintre elevi;
- ✓ Încurajarea inițiativei personale ceea ce duce la formarea unei atitudini deschise;
- ✓ Învățarea prin colaborare;
- ✓ Realizarea sarcinilor prin angajare intensivă;
- ✓ Respectarea opiniilor elevilor, ceea ce conduce la valorizarea schimburilor intelectuale și verbale;
- ✓ Învățarea prin descoperire menită să conducă spre un progres cognitiv centrat pe participare activă și interactivă;
- ✓ Interacțiunea între personalitățile și mințile participanților cu efect asupra învățării active.

Obiectivele educării limbajului prin joc didactic:

- ✓ Îmbogățirea vocabularului (cuvintenoii, sinonime, antonime);

- ✓ Corectarea pronunției și articulării sunetelor;
- ✓ Formularea corectă a propozițiilor din punct de vedere gramatical;
- ✓ Îmbunătățirea exprimării orale: logică, coerentă, fluentă;
- ✓ Stimularea creativității lingvistice.

Putem concluziona că metodele interactive sunt cele mai eficiente pentru actul de educație deoarece: crează deprinderi, stimulează cooperarea, sunt atractive, facilitează învățarea în ritm propriu și pot fi adaptate diferitelor stiluri de învățare. De asemenea, cadrul didactic devine parte integrată în procesul de învățare, transformându-se din expozant al informației în participant la învățare, fiind în același timp observator și ascultător, sfătuitor al elevilor săi, sprijin pentru aceștia în rezolvarea problemelor, un bun partener.

Proiectul unei cercetări pedagogice privind dezvoltarea limbajului elevilor de clasă pregătitoare prin joc didactic

Obiectivele cercetării de specialitate

Dezvoltarea limbajului școlarilor mici de clasă pregătitoare are loc în condițiile intensificării activității de intercomunicare, ale unei evidente și pronunțate atitudini cognitive de valorificare a datelor perceptive și reprezentărilor, de îmbogățire și activizare a vocabularului, de dezvoltare a capacității de comunicare. Trecerea de la joc la învățare nu trebuie să fie bruscă, ea trebuie realizată pas cu pas, prin introducerea în activitățile didactice de tip joc a unor secvențe de învățare menite să activeze efortul voluntar conștient. Acestea, la rândul lor, vor anticipa demersuri de învățare sistematice, organizate, integrate în strategii de învățare perfecționate. Toate acestea vor fi însoțite de procese de evaluare inserate în activitățile instructiv-educative. Plecând de la aceste afirmații, precum și de la concepția lui Jean Piaget că „procesul cititului se bazează pe structuri perceptive și operatorii” ne-am propus următoarele obiective:

- depistarea, prevenirea și înlăturarea tulburărilor fiziologice de limbaj, prin activități de tip joc;
- dezvoltarea capacității copiilor de a percepe cuvintele ca unități lexicale, urmărirea particularităților psihologice ale procesului de separare a cuvintelor din propoziții;
- dezvoltarea capacității copiilor de a sesiza și diferenția sunetele din cuvinte și silabe, deprindere de formare a cuvintelor din sunete inițiale date;
- dezvoltarea limbajului și a comunicării sub aspect gramatical, lexical, al expresivității prin jocuri didactice, verificarea eficienței mijloacelor și metodelor de influențare educativă asupra dezvoltării vorbirii copiilor sub toate aspectele sale.

În aplicarea experimentului am pornit de la cunoașterea reală a particularităților limbajului fiecărui copil, precum și a particularităților de vârstă, în funcție de care ne-am ales metodele de lucru.

În activitatea de cercetare am parcurs următoarele etape:

- depistarea și cunoașterea tulburărilor de vorbire;
- formarea și consolidarea unor deprinderi articulatorii corecte, dezvoltarea auzului fonematic;
- munca individuală pentru cercetarea, fixarea și consolidarea deprinderilor articulatorii corecte;
- jocuri și exerciții de analiză a propoziției, cuvântului, silabei în vederea pregătirii pentru însușirea citit-scrisului în clasa I.

Paralel cu urmărirea și influențarea dezvoltării limbajului sub aspect fonetic, ne-a preocupat aplicarea unor modalități de îmbogățire a vocabularului copiilor, a unor jocuri didactice și exerciții care să contribuie la perfecționarea deprinderilor de exprimare corectă din punct de vedere gramatical, de exprimare fluentă, corectă, literară în limba română.

Ipoteza de lucru

În demersul nostru am pornit de la ipoteza că dacă jocul didactic este activitate de bază în educarea elevului de clasă pregătitoare, capacitățile de comunicare se formează și se dezvoltă în ritm susținut, cu motivație sporită, asigurând îmbunătățirea rezultatelor.

Variabila independentă: Utilizarea jocului didactic în toate activitățile educative;

Variabila dependentă: Rezultatele obținute privind corectitudinea exprimării orale.

Elevii aleși pentru experiment au fost testați oral pentru stabilirea nivelului de la care s-a pornit cercetarea.

Am observat, astfel, că la începutul clasei pregătitoare nu toți copiii percepeau și pronunțau clar și corect sunetele sau grupurile de sunete ale limbii române. Probele de evaluare pe care le-am stabilit au urmărit în acest sens gradul de corectitudine al pronunției sunetelor limbii române. Am aplicat următorul test de evaluare inițială:

Tabelul 1. Evaluare inițială- Comunicare în limba română, clasa pregătitoare

COMPETENȚE	ITEMI	NUMĂRUL ELEVULUI									
		BULINUȚA (CALIFICATIV)									
											0
Pronunță clar și corect sunete și cuvinte (exercițiul 1)	Pronunță după model: m, n, l, h, g, v, f, t, d, ș, j, r, s nas – naș hop – țop dac – rac joc – jos far – var jar - car cară – gară pară – bară stâncă – stângă măcar – măgar fapte – lapte sare – zare scoală – școală muscă – mușcă O pisică drăguțică vrea să prindă o păsărică. Păsărica zboară vrrr și face țrrr.										
Construiește enunțuri	Formulează răspunsuri pentru întrebările următoare:										

logice (exercițiul 2)	a) Cum te numești? b) La ce școală înveți? c) În ce clasă ești? d) Din cine este compusă familia ta? e) Cine este prietenul (prietena) ta?										
Integrează cuvinte în enunțuri (exercițiul 3)	Pronunță corect denumirea obiectelor de mai jos și formulează câte o propoziție cu fiecare:  Desparte în silabe cuvintele de mai sus.										
Manifestă inițiativă în comunicarea orală (exercițiul 4)	Recunoaște povestea din care fac parte personajele din ilustrație și povestește ceva despre ele:										



Se acordă câte o bulinuță pentru fiecare item, astfel:

FB ●
B ●
S ●

Rezultate

Am observat, astfel, că la începutul clasei pregătitoare nu toți copiii percepeau și pronunțau clar și corect sunetele sau grupurile de sunete ale limbii române. Cu ajutorul testelor de evaluare pe care le-am ales am urmărit să corectăm aceste deficiențe, ceea ce am reușit în mare măsură. Totodată, capacitatea de diferențiere perceptiv-fonetică a sunetelor și a grupurilor de sunete în poziții diferite (inițial, median, final) în structura cuvintelor, diferă în mare măsură de la copil la copil. Ajutându-ne de mijloace de învățământ cât mai diversificate și folosindu-ne de jocuri-exercițiu cu formule cât mai atractive, am exersat cu toți elevii și în special cu cei care prezentau o capacitate scăzută de percepere, pentru a-i pregăti și pe aceștia în vederea însușirii citit-scrisului în clasa I.

Observarea critică a vorbirii altor copii sau persoane, sesizarea greșelilor de pronunție în vorbirea altor copii și controlul mai conștient al exprimării proprii sau a exprimării fiecărui copil, se constituie în tot atâtea direcții de control asupra exprimării copiilor. Cu ajutorul jocurilor de stimulare a comunicării orale sau a celor de exersare a pronunției corecte, am urmărit să-i obișnuim pe copii să se exprime corect și nunațat. Am urmărit, totodată, ca prin orice fel de conversație, prin orice activitate, prin orice contact verbal pe care l-am avut cu copiii, să le îmbogățim vocabularul activ și pasiv, fie ca urmare a experienței cognitive proprii, a transferului de informații în comunicarea dintre copii în cadrul colectivului sau ca urmare a relației dintre adult și copil în școală, în familie, în mediul social. Am încercat să le explicăm semnificația unor cuvinte noi, în forme accesibile înțelegerii copiilor. Un efort mai mare trebuie să-l depunem în vederea exersării de către toți copiii a cuvintelor noi care le intră în vocabular.

Prin jocurile didactice sau jocurile-exerciții pe care le-am desfășurat am urmărit totodată consolidarea deprinderilor de a despărți cuvintele în silabe și silabele în sunete. Am avut în vedere, în alegerea jocurilor-exerciții, să dezvoltăm spiritul de observație și abilitatea de a selecta și exprima cât mai multe cuvinte care încep cu un anumit sunet sau cu o anumită silabă, ca pregătire preabecedară: jocuri-exerciții de imitare a sunetelor din natură (onomatopeice), jocuri de rol, jocuri de explorare, ghicitori, jocuri cu reguli. Tot cu ajutorul anumitor tipuri de jocuri didactice sau jocuri-exerciții, am încercat să-i obișnuim pe copii să intuiască raporturile gramaticale ale limbii sub raport morfologic și sintactic. Pe întregul parcurs al studiului efectuat, în activitățile propuse și susținute am urmărit întotdeauna același scop: *cultivarea limbii*. Marele nostru poet Mihai Eminescu afirma că „Limba e muzica celui mai mare maestru al ei, muzica nu e decât limba română pusă-n muzică.”

Exemple de jocuri:

De-a balonul

Scopul jocului: pronunțarea corectă a consoanelor **ș**, **f** ;

dezvoltarea spiritului de echipă.

Desfășurarea jocului: elevii sunt așezați într-un cerc mic, ei reprezentând balonul. La comanda: „umflăm balonul”, toți elevii suflă, rostind sunetul **f** și lărgesc cercul. La comanda: „balonul s-a spart”, elevii rostesc consoana **ș** lin, îndelungat apoi revin în cercul mic.

Focul și vântul

Sarcina didactică: redarea corectă a unor sunete izolate și a sunetelor din componența unor cuvinte;

Reguli: elevii reproduc onomatopeic și prin mișcări fenomenele despre care povestește învățătoarea;

Organizarea jocului: elevii așezați în semicerc;

planșe care reprezintă fenomenele povestite;

Desfășurarea jocului: se reactualizează cunoștințele despre foc și despre vânt;

elevii reproduc onomatopeic: **fâșș-fâșș**, **vâjj-vâjj** în timp ce privesc planșele;

În continuare, învățătoarea introduce exercițiile de pronunțare în contextul unei povestiri simple despre foc și vânt. Când poveste se întrerupe, elevii trebuie să reproducă sunetele corespunzătoare fenomenului.

Jocul se poate continua prin formularea de propoziții simple în legătură cu acțiunea percepută. De asemenea, acest joc se poate relua ca introducere la lecția de învățare a literelor **f** respectiv **v**.

Ursul și albinele

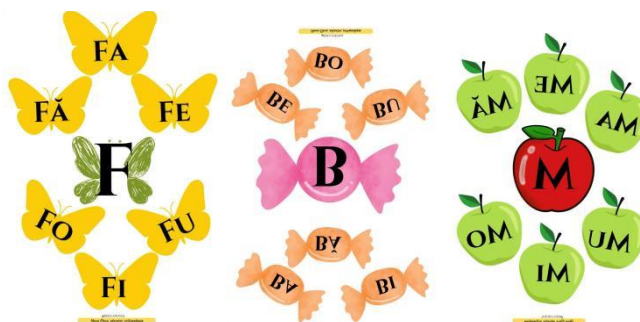
Scopul jocului: exersarea vorbirii;

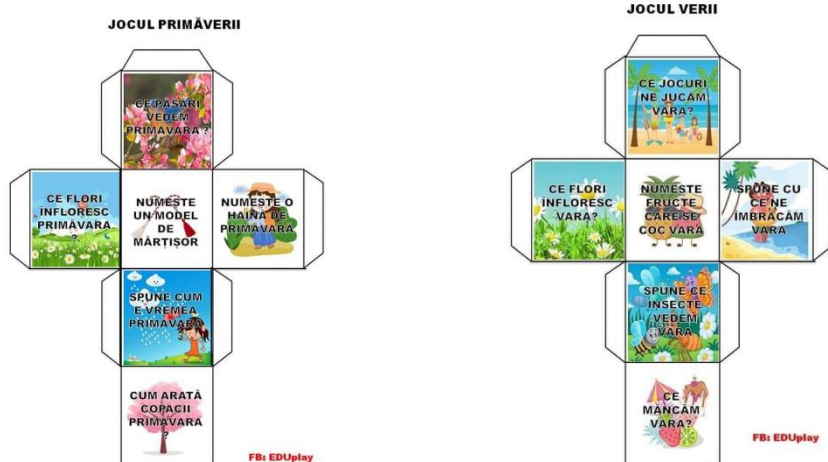
pronunțarea corectă a sunetelor **b**, **z**, **r**;

Regula jocului: bâzâie numai grupul de „albine” de care se apropie „ursul”;

Mijloace de învățământ: coșulețe mici sau cofraje de ouă care reprezintă stupul;

Desfășurarea jocului: elevii sunt împărțiți în grupe de câte 4-5 (în funcție de numărul de elevi din clasă). Un elev trebuie să rămână afară din grup, el jucând rolul „ursului”. Fiecare grup de „albine” se așează în jurul câte unui stup, pentru a-l păzi de urs. Ursul se apropie de primul stup, mormăind: mor-mor-mor iar albinele, apărând stupul, bâzâie: bâz-bâz-bâz. Dacă nu reușește să ia miere, pleacă mormăind spre alt stup.





Concluzii

Educarea limbajului în ciclul primar de învățământ are ca punct de plecare exercițiile de vorbire și jocurile didactice. Acestea se desfășoară în colectivul de elevi, frontal sau cu grupuri mici, chiar individual, pornind de la o temă, scopul final fiind acela ca atunci când elevul se găsește în situații de comunicare diferite să se exprime spontan, corect, conștient. În jocurile didactice de dezvoltare a limbajului sunt stimulate toate procesele psihice și în special gândirea și limbajul copiilor. Limbajul, ca suport al gândirii determină direct capacitatea copilului de a înțelege cunoștințele predate.

Pentru reușita jocurilor didactice este necesar să se apeleze la o bună pregătire teoretică și practică din partea învățătorului. Dată fiind influența mare a jocului didactic în dezvoltarea limbajului și gândirii copilului, este necesară o gradare a sarcinilor pentru a analiza eforturile intelectuale de la ușor la greu, favorizând o mai clară înțelegere a diferitelor situații și aspecte din lumea reală.

Preocuparea de a asigura o participare activă a copiilor la joc a făcut simțită nevoia unei motivații clare a sarcinii, adaptarea și menținerea interesului prin procedee care să-i solicite emoțional pe copii, să utilizeze mijloacele de învățare în momentele cele mai potrivite ale activităților pe care le desfășoară. Metodele, procedeele, mijloacele de învățare diversificate utilizate în desfășurarea jocurilor didactice facilitează îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea flexibilității verbale. În cadrul jocurilor didactice, copiii stabilesc raporturi, grupează jetoane, selectează și ordonează diferite imagini, problematizează, stabilesc conexiuni logice ceea ce

stimulează intens capacitatea de comparație analitică. Copiii învață să analizeze, să compare, să caute singuri soluții de rezolvare corectă a sarcinilor de lucru.

Pentru formarea și consolidarea deprinderilor de vorbire corectă din punct de vedere fonetic și lexical se va urmări antrenarea tuturor copiilor în joc, iar cu unii se va lucra în grupuri mici sau individual, urmărind de asemenea selectarea, îmbinarea judicioasă a metodelor și procedeele, aspecte urmărite pe tot parcursul educațional al acestora.

Fiecare acțiune întreprinsă pentru dezvoltarea limbajului copiilor a fost atent gândită, urmărind să fie în armonie cu interesele lor, să nu depășească posibilitățile lor reale suprasolicitându-i, dar nici să îmbrace forme prea ușoare, străduindu-ne să acționăm pentru eficientizarea activităților desfășurate. Prin jocurile didactice pentru dezvoltarea limbajului descrise în această lucrare, prin metodele și procedeele alese și utilizate în cadrul activităților didactice consider că i-am stimulat pe elevii clasei pregătitoare să-și însușească progresiv limba și tehnica vorbirii corecte pe baza asimilării informațiilor oferite și cu ajutorul imitației creatoare.

Am avut permanent în atenție modul în care jocurile didactice au contribuit la dezvoltarea limbajului, la stimularea gândirii și la formarea acelor deprinderi atât de necesare elevului care, trecând de la clasa pregătitoare în clasa I, va începe să deslușească tainele literelor. Ne-am propus să dăm activităților desfășurate la clasă un caracter plăcut și distractiv.

Jocul didactic cultivă deprinderea muncii intelectuale și a muncii independente, îi deprinde pe copii cu respectarea regulilor și subordonarea dorințelor și tendințelor contrare acestora. Vom încheia acest demers cu cuvintele poetului Lucian Blaga: „Limba este instrumentul gândirii și cuvântul este chipul gândului”.

Bibliografie

- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2006). *Procedee discursive didactice*. Cluj-Napoca: Napoca Star.
- Bărbulescu, G., & Beșliu, D. (2009). *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint.
- Cerghit, I. (1970). *Metode de învățământ*. București: E.D.P.
- Clapărăde, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: E.D.P.
- Corniță, G. (1993). *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române. Didactici speciale*. Baia Mare: Umbria.
- Cucoș, C. (1998). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

- Ilica, A. (2006). *Metodica învățării limbii române în ciclul primar*. Arad: Editura Universității "Aurel Vlaicu".
- Manea, A., & Matache, C. (2013). *Comunicare în limba română*. Pitești: Delta Cart Educațional.
- Pintilie, M. (2002). *Metode moderne de învățare-evaluare*. Cluj-Napoca: Eurodidactic.
- Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română (clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a)*, aprobată prin ordinul ministrului Nr. 3418/19.03.2013. Recuperat de la <https://www.edu.ro>
- Șerdean, I. (1998). *Didactica limbii române în școala primară*. București: Teora Educațional.
- Taciu-Răduț, R. (2007). *Pedagogia jocului – De la teorie la aplicații*. Colecția Științele Educației.
- Ministerul Educației. (n.d.). *Curriculum național*. Recuperat de la <https://curriculum.edu.ro>
- Google Images. (n.d.). *Imagini educaționale*. Recuperat de la <https://images.google.com>

VOCATIONAL COUNSELING IN SHAPING THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PATHWAYS OF YOUNG PEOPLE

Angela-Niculina Pop

*School Counselor, County Center for Educational Resources and Assistance Maramureș, 13–14
Petöfi Sándor Street, 430313 Baia Mare, Romania*

Abstract

Vocational counseling is a complex process that supports young people in making informed and responsible decisions regarding their educational and professional paths. This article analyzes the theoretical and methodological foundations of vocational counseling, emphasizing both classical and contemporary models, such as those of Holland, Super, Savickas, Egan, and Krumboltz, as well as socio-cultural and economic influences. The article presents practical application methods, the role of self-knowledge, the factors involved in career choice, and the impact of counseling on preventing school dropout. Moreover, it proposes an updated perspective on the use of digital tools and on how vocational counseling contributes to the development of personal and professional competencies. Conscious decision-making regarding the educational trajectory thus becomes both an individual and social objective, fostering resilience, autonomy, and social inclusion.

Keywords: vocational counseling; educational pathway; self-knowledge; career guidance; labor market; resilience;

* Autor corespondent: Angela-Niculina Pop
Adresa de e-mail: angela.niculina.pop@cjraemm.ro

1. Introducere

Decizia privind traseul educațional și profesional reprezintă una dintre cele mai importante etape din viața tinerilor. Într-o lume globalizată și digitalizată, simpla acumulare de cunoștințe nu mai este suficientă. Tinerii trebuie să își cunoască resursele personale și să își dezvolte competențe care să le permită adaptabilitate profesională.

Consilierea vocațională oferă cadrul necesar pentru autocunoaștere, planificare educațională și orientare profesională, sprijinind dezvoltarea responsabilității, a abilităților decizionale și a capacității de adaptare la schimbările pieței muncii. Totodată, contribuie la diminuarea indeciziei vocaționale și la prevenirea abandonului școlar, fenomene tot mai des întâlnite în societatea contemporană.

2. Fundamentare teoretică și metodologică

2.1 Autocunoașterea și rolul ei în planificarea carierei

Autocunoașterea reprezintă elementul central al consilierii vocaționale și constituie fundamentul pentru luarea unor decizii educaționale și profesionale informate. Procesul de orientare implică explorarea propriilor resurse și conștientizarea intereselor, valorilor, trăsăturilor de personalitate și aptitudinilor sau competențelor dobândite prin educație și experiențe practice.

Modelele teoretice ale dezvoltării carierei oferă cadrul pentru înțelegerea procesului decizional. Teoria trăsătură-factor a lui Parsons pune accent pe corelarea caracteristicilor personale cu cerințele profesionale. Holland clasifică personalitățile și mediile profesionale în tipologii, sugerând compatibilitatea între acestea. Super evidențiază etapele dezvoltării carierei, dintre care explorarea este crucială în adolescență, iar Savickas și Krumboltz subliniază influența contextului social, a experiențelor de viață și a oportunităților emergente asupra alegerii profesionale.

Interesele determină direcția spre care tinerii își concentrează atenția și energia, influențând motivația pentru activități și alegerea unor domenii profesionale. De exemplu, tinerii cu interese artistice tind să fie mai motivați să urmeze trasee educaționale în domeniul artistic, în timp ce cei cu înclinații pentru științele exacte vor căuta oportunități în domenii tehnico-științifice.

Valorile definesc ceea ce este important pentru individ și stau la baza deciziilor de viață. Tinerii care prioritizează siguranța financiară vor opta pentru cariere stabile și predictibile, în timp ce cei care apreciază creativitatea și libertatea vor prefera domenii care favorizează inovația.

Trăsăturile de personalitate influențează comportamentul și preferințele profesionale ale tinerilor. De exemplu, cei extravertiți tind să prefere profesii sociale, în timp ce introverții pot găsi satisfacție în activități analitice sau tehnice.

Aptitudinile și competențele dobândite prin educație, experiențe practice sau activități extracurriculare joacă un rol decisiv în alegerea unei cariere. Consilierii școlari utilizează teste

standardizate, exerciții practice și interviuri pentru a sprijini tinerii să-și descopere potențialul și să-și construiască un plan de carieră personalizat, corelat cu obiectivele lor individuale.

Înțelegerea acestor modele teoretice devine esențială pentru analiza modului în care factorii externi, familia, școala, grupul de prieteni și mediul digital, influențează alegerile educaționale și profesionale ale tinerilor, evidențiind interacțiunea dintre resursele individuale și contextul social și economic.

2.2 Factorii implicați în alegerea carierei

Alegerea carierei nu se realizează în mod izolat, ci sub influența unui ansamblu complex de factori interni și externi, care interacționează și modelează procesul decizional al tinerilor, influențând satisfacția profesională pe termen lung. Literatura de specialitate evidențiază faptul că decizia de carieră rezultă dintr-un echilibru între resursele individuale și constrângerile contextuale (Brown & Lent, 2019).

Conform teoriei trăsătură-factor elaborată de Parsons, alegerea carierei trebuie să fie un proces logic și rațional, în cadrul căruia caracteristicile personale ale individului sunt corelate cu cerințele specifice ale unui anumit domeniu profesional. În contextul influențelor externe, precum așteptările familiale sau presiunile grupului de apartenență, această abordare facilitează filtrarea opțiunilor și identificarea direcției profesionale adecvate.

Familia reprezintă un factor decisiv în orientarea profesională, prin valorile, modelele parentale și așteptările transmise, care pot condiționa alegerile tinerilor. Părinții, ca prime figuri de referință, oferă modele de succes sau, dimpotrivă, limitează aspirațiile. De multe ori, aceștia influențează direct alegerea domeniului de studiu sau a carierei, punând accent pe stabilitate și siguranță financiară. În situațiile în care există discrepanțe între dorințele familiei și interesele reale ale tinerilor, consilierul școlar are rolul de a media aceste diferențe și de a facilita un dialog constructiv. Studiile arată că sprijinul emoțional și validarea deciziilor de carieră de către familie contribuie semnificativ la dezvoltarea stimei de sine și la perseverența în parcursul educațional (Marinescu, 2017).

Școala constituie cadrul instituțional în care tinerii își dezvoltă cunoștințele și descoperă aptitudinile. Prin disciplinele școlare, activitățile extracurriculare și proiectele educaționale, elevii pot explora interesele și talentele proprii. Profesorii, ca modele inspiraționale, pot stimula motivația pentru anumite domenii. În plus, instituțiile școlare au responsabilitatea de a integra activități de orientare și consiliere în curriculum, prin ore de dirigenție, ateliere de dezvoltare personală și programe de mentorat. În context european, se recomandă introducerea consilierii vocaționale începând cu învățământul primar, pentru a permite elevilor să dobândească o înțelegere timpurie și realistă a opțiunilor profesionale (Jigău, 2007).

Prietenii și grupul de apartenență exercită, de asemenea, o influență semnificativă asupra deciziilor de carieră, prin efectul de conformism sau apartenență. Adolescenții aflați în etapa

formării identității sunt adesea tentați să urmeze domenii similare cu cele ale grupului de prieteni sau să respingă opțiuni nevalidate de acesta. Această influență poate fi pozitivă, atunci când valorile educaționale ale grupului sunt constructive, dar poate conduce la alegeri precipitate sau nepotrivite. În consiliere, accentul se pune pe dezvoltarea autonomiei decizionale și asumarea responsabilității de către tineri.

Serviciile de consiliere și orientare reprezintă un sprijin esențial în procesul de alegere a carierei. Cabinetele școlare și centrele județene de resurse și asistență educațională oferă acces la teste psihometrice, chestionare de interese și valori, interviuri individuale sau de grup, precum și ghiduri pentru luarea deciziilor. Consilierul are rolul de a furniza informații actualizate despre piața muncii și profesiile emergente. Proiectele europene implementate în România au sprijinit digitalizarea acestor servicii, punând la dispoziția tinerilor platforme interactive de explorare a carierei.

Mass-media și mediul digital joacă un rol tot mai important în modelarea percepției asupra profesiilor, popularizând anumite domenii și marginalizând altele. De exemplu, carierele în IT sunt frecvent asociate cu succesul și stabilitatea financiară, în timp ce domeniile artistice sau sociale pot fi percepute ca „nesigure”. Consilierea vocațională trebuie să corecteze aceste distorsiuni, furnizând informații realiste și dezvoltând gândirea critică a tinerilor. Totodată, mediul digital reprezintă un instrument util pentru orientare, prin platforme de autoevaluare și resurse educaționale deschise.

3. Aplicabilitate practică și concluzii

Aplicarea consilierii vocaționale în contextul școlar implică utilizarea unei metode integrate care combină instrumente de autocunoaștere, explorarea traseelor educaționale și profesionale, suport digital și intervenții de consiliere structurate, menite să sprijine tinerii în luarea unor decizii fundamentate și asumate responsabil.

3.1 Explorarea traseelor educaționale și profesionale

Conform teoriei lui Donald Super, etapa de explorare a carierei reprezintă o fază esențială în dezvoltarea profesională, în care tinerii își testează opțiunile educaționale și profesionale în mod activ și structurat. În cadrul consilierii vocaționale, această etapă este crucială pentru identificarea intereselor, a aptitudinilor și a valorilor personale, fiind primul pas în construirea unei direcții profesionale durabile și adaptate nevoilor individuale.

Explorarea implică informarea sistematică, planificată și critică despre domenii de studiu, profesii și instituții educaționale. Deși adesea subestimată de tineri și părinți, documentarea aprofundată și analiza alternativelor disponibile reduc riscul alegerilor pripite și contribuie la creșterea satisfacției profesionale pe termen lung (Niles & Harris-Bowlsbey, 2021).

Modalitățile practice prin care se poate realiza explorarea includ:

- Vizite la universități și licee vocaționale, oferind interacțiuni directe cu mediul academic și profesional.
- Participarea la târguri educaționale și de carieră, care permit obținerea unei imagini cuprinzătoare asupra oportunităților existente.
- Întâlniri cu profesioniști din diferite domenii, care facilitează înțelegerea specificului muncii și a cerințelor profesionale.
- Utilizarea platformelor digitale interactive (ex. Your Career, Cedefop, aplicații naționale), care oferă teste de orientare și descrieri actualizate ale profesiilor.

Rolul consilierului este de a ghida acest proces, de a încuraja gândirea critică și evaluarea obiectivă a informațiilor, precum și de a preveni influențele stereotipice sau presiunile externe. Astfel, explorarea devine o etapă integrată în formarea profesională și personală a tinerilor, sprijinind luarea deciziilor fundamentate și asumarea responsabilității.

3.2 Decizia de carieră și stilurile decizionale

Decizia de carieră reprezintă momentul central al procesului de orientare vocațională, fiind mai degrabă un proces complex decât un act singular. Aceasta implică autoanaliză, informare, evaluarea consecințelor pe termen scurt și lung și asumarea responsabilității pentru alegerile făcute.

Conform cercetărilor lui Harren (1979), există mai multe stiluri decizionale care caracterizează modul în care tinerii iau decizii legate de carieră:

- Stilul rațional, bazat pe colectarea sistematică a informațiilor, analiza alternativelor și luarea unei decizii argumentate. Este considerat cel mai eficient și poate fi dezvoltat prin exerciții de consiliere.
- Stilul dependent, unde tânărul se bazează excesiv pe sfaturile altora (părinți, profesori, colegi), fără asumarea reală a responsabilității.
- Stilul impulsiv, deciziile sunt luate rapid, sub influența emoțiilor sau a tendințelor momentului, crescând riscul unor alegeri nepotrivite.
- Stilul evitant, caracterizat prin amânarea sau refuzul deciziei din cauza anxietății sau a lipsei de încredere în sine.

Consilierul joacă un rol esențial în dezvoltarea unui stil rațional și responsabil, prin metode precum simulări de luare a deciziilor, exerciții de autoanaliză și reflecții asupra consecințelor. În plus, este important ca tinerii să înțeleagă că decizia de carieră nu este definitivă, ci flexibilă,

putând fi ajustată pe parcursul vieții în funcție de schimbările contextuale, dezvoltarea personală și oportunitățile emergente.

3.3 Promovarea personală și pașii spre angajare

În contextul pieței muncii contemporane, caracterizată de competitivitate și schimbări rapide, promovarea personală reprezintă o competență esențială. Nu mai este suficient ca tinerii să dețină doar calificări formale; este necesar să știe să își exprime punctele forte, să se prezinte eficient și să construiască o identitate profesională atractivă.

Documentele de angajare - CV-ul și scrisoarea de intenție, trebuie să reflecte nu doar parcursul educațional, ci și competențele transferabile, experiențele extracurriculare, voluntariatul și abilitățile de comunicare și leadership.

Pregătirea pentru interviuri presupune exersarea prezentării personale, a răspunsurilor la întrebări frecvente și gestionarea limbajului nonverbal. Simulările organizate de consilieri sporesc încrederea în sine și reduc anxietatea asociată procesului de selecție.

Competențele de prezentare și networking implică dezvoltarea capacității de a comunica clar și eficient, construirea unei rețele de contacte profesionale și utilizarea resurselor disponibile pentru dezvoltarea continuă.

Identitatea digitală este un element din ce în ce mai important; profilurile online pe platforme precum LinkedIn sau Europass devin extensii ale identității profesionale. Conștientizarea impactului online și gestionarea corespunzătoare a imaginii digitale constituie un avantaj strategic în procesul de angajare.

Prin integrarea acestor elemente, promovarea personală devine un proces complex, care îmbină comunicarea, marketingul personal și dezvoltarea competențelor continue, sprijinind tinerii în luarea unor decizii informate și responsabilizarea lor în carieră.

Concluzii

Consilierea vocațională reprezintă un proces esențial în conturarea traseului educațional și profesional al tinerilor, integrând atât perspective teoretice, cât și metodologii practice care permit dezvoltarea unei identități profesionale realiste și adaptabile. Prin autocunoaștere, evaluarea intereselor, valorilor, trăsăturilor de personalitate și a aptitudinilor dobândite, tinerii își construiesc o imagine clară despre propriile resurse și pot corela aceste resurse cu cerințele pieței muncii. Alegerea carierei este influențată de factori interni, dar și de contextul extern: familia, școala, grupul de apartenență și mediul digital joacă roluri decisive în modelarea deciziilor, fie prin sprijin și validare, fie prin presiuni sau stereotipuri. Modelele teoretice, precum cele ale lui Parsons, Holland, Super, Savickas, Egan sau Krumboltz, oferă cadrul necesar înțelegerii procesului decizional, subliniind importanța echilibrului între caracteristicile individuale și constrângerile contextuale. În practică, consilierea vocațională implică instrumente și metode diverse, teste

psihometrice, interviuri, platforme digitale, simulări de decizie, vizite și întâlniri cu profesioniști, care sprijină explorarea sistematică a traseelor educaționale și profesionale și dezvoltarea competențelor cheie ale secolului XXI, precum gândirea critică, autonomia decizională, abilitățile digitale și promovarea personală. Această abordare integrată facilitează luarea deciziilor responsabile, prevenirea abandonului școlar și creșterea capacității tinerilor de adaptare la schimbările pieței muncii și la provocările sociale și culturale.

În concluzie, consilierea vocațională trebuie privită ca o strategie educațională și socială durabilă, care sprijină tranziția de la școală la viața profesională, dezvoltă o identitate profesională coerentă și flexibilă și contribuie la incluziunea socială, reziliența și responsabilitatea decizională a tinerilor, oferind un cadru solid pentru integrarea eficientă pe piața muncii și valorificarea oportunităților emergente.

Bibliografie

- Andrei, S., & Belcin, M. (2007). *Consilierea elevilor și orientarea profesională*. București, România: Editura Didactică și Pedagogică.
- Băban, A., Lemeni, G., & Petrovai, D. (2002). *Consiliere educațională: Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca, România: Editura ASCR.
- Boca, C., & Ciobanu, G. (2004). *Orientare școlară și profesională*. Iași, România: Editura Polirom.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3rd ed.). Hoboken, NJ, USA: Wiley.
- Butnaru, D., Berbunschi, A., Hardulea, A., Moraru, S., Robotă, D., Tamaș, C., Vlasov, D. (2008). *Orientarea carierei – perspective europene: Ghid metodologic pentru cadrele didactice*. Iași, România: Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Iași.
- Jigău, M. (2007). *Consilierea carierei*. București, România: Institutul de Științe ale Educației.
- Jigău, M. (Coord.). (2006). *Consilierea carierei: Compendiu de metode și tehnici*. București, România: Editura Sigma.
- Lemeni, G., & Miclea, M. (2004). *Consilierea carierei: Teorie și practică*. Cluj-Napoca, România: Editura ASCR.
- Marinescu, V. (2017). *Sprijinul familial și orientarea profesională a tinerilor*. București, România: Editura Didactică și Pedagogică.
- Moraru, M. (2004). *Orientare școlară și profesională: Repere teoretice și practice*. București, România: Editura Didactică și Pedagogică.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2021). *Career development interventions in the 21st century* (6th ed.). Boston, MA, USA: Cengage.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.
- Egan, G. (2013). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (10th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Harren, V. A. (1979). Career decision making: An information-processing approach. *Personnel & Guidance Journal*, 57(7), 337–342.

PREVENTION AND REDUCTION OF SCHOOL ABSENTEEISM THROUGH PLAYFUL ACTIVITIES

Andreea Maria Szabo

Strada Păltinișului, bloc 80, Baia Mare, România

Abstract

The issue of school absenteeism remains a significant challenge in educational systems worldwide, impacting both academic performance and social development. This paper explores the prevention and reduction of school absenteeism through the implementation of playful activities designed to engage students and foster a positive attitude toward learning. By integrating playful and recreational methods into the school environment, students are provided with opportunities to actively participate, build stronger relationships with peers and educators, and develop a sense of belonging within the school community. The study examines various strategies, such as games, group activities, and educational play, which have proven effective in motivating students and reducing school absenteeism. The findings suggest that playful activities not only enhance students' emotional and social development but also promote a more engaging and inclusive educational experience, leading to improved attendance rates. This paper aims to highlight the potential of playful activities as a tool for combating absenteeism and fostering a more supportive and engaging learning environment.

Key words: playful activities; social development; non-formal education; prevention; absenteeism; learning through play

* Autor corespondent: Szabo Andreea Maria
Adresa de e-mail: muresanandreeamaria@yahoo.com

Introducere

Absenteismul școlar reprezintă una dintre cele mai frecvente și persistente probleme cu care se confruntă sistemele educaționale la nivel global. Prezența constantă la școală este esențială pentru dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a elevilor, iar lipsa frecventă de la cursuri poate avea consecințe negative pe termen lung, atât în plan educațional, cât și personal. În contextul actual, în care copiii sunt tot mai expuși la factori de distragere sau descurajare – fie din mediul familial, fie din cel școlar – este necesară identificarea unor metode atractive și eficiente pentru a-i motiva să participe activ la procesul educațional.

Absenteismul școlar reprezintă o problemă complexă și tot mai frecventă în sistemul educațional, afectând nu doar parcursul individual al elevilor, ci și calitatea actului educațional în ansamblu. Motivațiile care stau la baza absențelor pot fi diverse: de la dificultăți familiale și lipsa interesului pentru școală, până la metode de predare neadaptate nevoilor și profilului actual al elevului.

Potrivit datelor furnizate de Ministerul Educației, rata absenteismului în școlile din România a înregistrat o creștere semnificativă în ultimii ani, în special în mediile vulnerabile. Cauzele sunt diverse – de la dificultăți familiale și lipsa resurselor materiale, până la demotivarea elevilor față de actul educațional. În acest context, este necesară găsirea unor soluții adaptate nevoilor reale ale elevilor.

În acest context, se conturează tot mai clar necesitatea de a identifica metode alternative și inovatoare de atragere și menținere a elevilor în procesul educațional. Una dintre cele mai eficiente abordări o constituie integrarea activităților ludice în cadrul orelor de curs sau în activitățile extracurriculare. Prin joc, elevii își dezvoltă motivația intrinsecă, participă cu plăcere la activități și își formează o relație pozitivă cu școala.

Activitățile ludice, adică cele bazate pe joc, creativitate și interacțiune, s-au dovedit a fi instrumente valoroase în crearea unui climat școlar pozitiv și stimulat. Prin joc, copiii învață într-un mod natural și plăcut, dezvoltându-și în același timp abilități esențiale precum cooperarea, rezolvarea de probleme, comunicarea și gândirea critică. Astfel, integrarea activităților ludice în mediul educațional nu doar că sporește interesul elevilor față de școală, ci poate contribui semnificativ la reducerea absenteismului, prin transformarea școlii într-un spațiu atractiv și prietenos.

Conform teoriilor dezvoltării cognitive, precum cele elaborate de Jean Piaget sau Lev Vygotsky, jocul reprezintă o formă fundamentală prin care copilul își construiește cunoașterea și înțelege lumea din jur. Integrarea acestor concepte în educația formală poate transforma școala într-un mediu mai apropiat de nevoile reale ale copilului.

Lucrarea de față își propune să exploreze modul în care activitățile ludice pot contribui la reducerea absenteismului școlar, susținând ideea că o atmosferă educațională plăcută, dinamică și adaptată vârstei și intereselor elevilor poate avea un impact semnificativ asupra frecvenței acestora la școală. Prin analiza unor exemple concrete, metode aplicate și rezultate observate, se va evidenția rolul jocului ca instrument pedagogic eficient și ca punte între educație și plăcerea de a învăța.

Această lucrare își propune să exploreze modul în care activitățile ludice pot deveni o soluție practică și sustenabilă pentru combaterea absenteismului școlar. Vom analiza fundamentele teoretice care susțin legătura dintre joc și motivația școlară, vom examina exemple de bune practici implementate în diverse contexte educaționale, precum și impactul concret al acestora asupra frecvenței elevilor. În final, lucrarea va propune o serie de recomandări și strategii pentru integrarea eficientă a jocului în activitatea didactică, cu scopul de a construi un mediu educațional mai incluziv, motivant și accesibil tuturor elevilor.

Fundamentare teoretică

Absenteismul școlar este un fenomen complex, influențat de o varietate de factori individuali, familiari, sociali și instituționali. În literatura de specialitate, absenteismul este definit ca fiind lipsa repetată a elevilor de la cursuri, fără un motiv justificat, care afectează negativ procesul educațional și integrarea socială a copilului. Studiile arată că absenteismul cronic este corelat cu performanțe școlare scăzute, risc crescut de abandon școlar, dificultăți de integrare profesională și marginalizare socială (Balfanz & Byrnes, 2012).

Pentru a înțelege și a combate această problemă, este necesară abordarea ei nu doar din perspectiva controlului și sancțiunii, ci și din perspectiva motivațională și pedagogică. În acest sens, activitățile ludice se conturează ca o strategie eficientă de stimulare a participării școlare, prin crearea unui mediu educațional atractiv și adaptat nevoilor reale ale elevilor.

Fundamentele teoretice ale activităților ludice se regăsesc în lucrările unor pedagogi și psihologi de renume:

- Jean Piaget considera jocul o formă naturală de învățare în copilărie. El afirma că jocul simbolic și jocul de construcție contribuie esențial la dezvoltarea gândirii operaționale și la înțelegerea relațiilor cauzale.
- Lev Vygotsky a subliniat rolul jocului în dezvoltarea limbajului, imaginației și autoreglării emoționale. Potrivit teoriei zonei proxime de dezvoltare, activitățile ludice, realizate sub îndrumarea adultului sau în colaborare cu alți copii, favorizează progresul cognitiv și social.

- Maria Montessori a pus accent pe activitatea liber aleasă și pe materialele educaționale care încurajează explorarea prin joc. În viziunea sa, jocul este o activitate serioasă prin care copilul își formează voința, atenția și perseverența.
- Howard Gardner, în teoria inteligențelor multiple, arată că jocul facilitează exprimarea diferitelor tipuri de inteligență (logico-matematică, kinestezică, muzicală, interpersonală etc.), oferind fiecărui copil șansa de a învăța în propriul stil.

În context școlar, activitățile ludice pot lua forme diverse: jocuri de rol, jocuri didactice, activități creative, concursuri, teatru educațional, jocuri cooperative etc. Acestea stimulează participarea activă, implicarea emoțională și colaborarea între elevi, reducând astfel riscul de izolare, plictiseală sau respingere față de școală.

Cercetările recente în pedagogie și psihologia educației au demonstrat că integrarea jocului în activitatea didactică:

- crește motivația intrinsecă a elevilor (Ryan & Deci, 2000);
- reduce anxietatea de performanță și stresul școlar;
- îmbunătățește relația elev-profesor și dezvoltă climatul pozitiv al clasei;
- favorizează prezența școlară regulată, deoarece elevii percep școala ca pe un mediu prietenos și stimulant.

În învățământul primar, prezența constantă a elevilor la școală are un rol esențial în formarea deprinderilor de bază, în dezvoltarea gândirii și în consolidarea relațiilor sociale. Cu toate acestea, absenteismul rămâne o realitate prezentă chiar și la acest nivel de vârstă, unde copiii sunt în plină formare a motivației pentru învățare și a atitudinii față de școală. Printre cauzele posibile se numără dificultăți în adaptarea la cerințele școlare, lipsa de sprijin familial, probleme emoționale sau o relație slabă cu cadrul didactic și colegii.

Pentru a preveni și reduce absenteismul în clasele primare, este important ca școala să devină un spațiu atractiv, unde copilul vine cu plăcere. În acest context, activitățile ludice au un potențial deosebit, deoarece se armonizează perfect cu nevoile de dezvoltare ale copilului mic. Jocul este limbajul natural al copilului, modul său de a explora lumea, de a învăța și de a interacționa cu ceilalți.

Activitățile ludice pot fi integrate ușor în procesul didactic, în special la ciclul primar, unde învățarea este mai flexibilă și se bazează în mare măsură pe stimularea curiozității. Exemple de activități eficiente includ:

- jocuri didactice pentru consolidarea cunoștințelor (ex: bingo matematic, puzzle-uri cu cuvinte);
- teatru de păpuși și jocuri de rol, care dezvoltă empatia și comunicarea;
- activități în aer liber, care combină jocul cu învățarea experiențială;

- concursuri și provocări ludice, care dezvoltă spiritul de echipă și motivația.

Aceste tipuri de activități creează o atmosferă pozitivă în clasă, reduc stresul legat de învățare, sporesc interesul pentru școală și, implicit, diminuează riscul de absenteism. Elevii care se simt înțeleși, implicați și valorizați vor veni cu mai multă plăcere la școală.

Fundamentarea teoretică a demersului nostru arată că activitățile ludice nu sunt doar o metodă alternativă de predare, ci un mijloc esențial de a crea un spațiu educațional incluziv, motivant și centrat pe elev. Prin urmare, utilizarea conștientă și planificată a jocului în școală poate deveni o strategie pedagogică eficientă pentru combaterea absenteismului și susținerea participării active a tuturor elevilor.

În concluzie, jocul este o resursă pedagogică valoroasă, în special în ciclul primar, unde copiii învață cel mai eficient prin metode interactive și atractive. Prin utilizarea conștientă a activităților ludice în cadrul lecțiilor și al orelor extracurriculare, cadrul didactic poate contribui semnificativ la crearea unui climat educațional pozitiv, motivant și incluziv – elemente esențiale în reducerea absenteismului școlar.

Metodologie

1. Tipul cercetării

Cercetarea realizată este de tip aplicativ, cu caracter pedagogic-exploratoriu, având ca scop identificarea și testarea eficienței activităților ludice în reducerea absenteismului școlar în rândul elevilor din ciclul primar. Demersul investigativ urmărește observarea impactului acestor activități asupra prezenței elevilor, motivației școlare și climatului educațional.

2. Ipoteza cercetării

Integrarea sistematică a activităților ludice în procesul instructiv-educativ determină o scădere a absenteismului școlar și crește motivația elevilor pentru participarea la ore.

3. Obiectivele cercetării

- Identificarea cauzelor principale ale absenteismului în rândul elevilor din clasele primare;
- Aplicarea și evaluarea unui set de activități ludice menite să stimuleze participarea elevilor la ore;

- Observarea modificărilor în comportamentul de prezență și implicare al elevilor în urma intervenției;
- Formularea unor concluzii și recomandări pentru utilizarea metodelor ludice în reducerea absenteismului.

4. Metode și tehnici utilizate

Pentru desfășurarea cercetării au fost utilizate următoarele metode:

- *Observația* – pentru a surprinde comportamentul elevilor înainte și după aplicarea activităților ludice;
- *Chestionarul* – aplicat părinților și/sau elevilor, în scopul identificării percepției acestora asupra școlii și a cauzelor absenteismului;
- *Fișa de prezență* – pentru analiza comparativă a numărului de absențe în perioada de dinainte și după aplicarea activităților ludice;
- *Experimentul pedagogic* – constând în aplicarea unui program educațional structurat pe activități ludice, timp de 4–6 săptămâni;
- *Analiza documentelor școlare* – cum ar fi cataloagele sau rapoartele educaționale ale clasei.

5. Eșantionul cercetării

Cercetarea a fost realizată în cadrul unei clase de învățământ primar, formată din 22 elevi (ex. 22 elevi, clasa a III-a) dintr-o unitate școlară de învățământ din mediul rural. Eșantionul a fost selectat în mod intenționat, pe baza unor criterii precum: nivel crescut de absenteism anterior intervenției, diversitate socio-economică, deschiderea cadrului didactic pentru metode alternative.

6. Etapele cercetării

1. *Etapa de constatare* – colectarea datelor inițiale privind prezența elevilor și cauzele posibile ale absenteismului;
2. *Etapa de intervenție* – desfășurarea unui program educațional bazat pe activități ludice (ex: jocuri didactice, teatru educațional, jocuri în echipă, activități outdoor);
3. *Etapa de evaluare* – compararea datelor obținute înainte și după intervenție, analiza feedback-ului din partea elevilor și părinților.

7. *Instrumente utilizate*

- Chestionar pentru părinți (cu întrebări legate de motivația copilului pentru școală);
- Grile de observație comportamentală;
- Fișa de prezență comparativă (absențe în luna X înainte vs. după program);
- Fișe de reflecție sau jurnal de activitate pentru învățător/profesor.

8. *Limitări ale cercetării*

- Numărul redus de elevi implicați;
- Timpul limitat de aplicare a programului;
- Subiectivitatea observației sau a răspunsurilor la chestionare;
- Influența unor factori externi (probleme medicale, familiale etc.) care nu pot fi controlate complet.

Rezultate

Cercetarea a fost desfășurată pe o perioadă de 6 săptămâni, în cadrul unei clase de 22 de elevi de învățământ primar (clasa a III-a), dintr-o școală situată în mediul rural. Înainte de aplicarea intervenției, s-a observat o tendință crescută de absenteism, în special în rândul a 5 elevi care cumulasera între 10 și 15 absențe pe lună, în mod repetat.

1. Rezultate inițiale (etapa de constatare)

Pe baza analizei fișei de prezență și a chestionarului aplicat părinților, s-au identificat următoarele cauze principale ale absenteismului:

- Lipsa motivației pentru școală – 40%
- Probleme familiale/emoționale – 25%
- Program plictisitor / atmosferă rigidă – 20%
- Probleme de sănătate ușoare, frecvente – 15%

Numărul total de absențe în luna premergătoare intervenției: 144 absențe înregistrate, dintre care 113 nemotivate.

2. Intervenția aplicată

Pe durata a 6 săptămâni, învățătorul clasei a integrat zilnic cel puțin o activitate ludică în cadrul orelor, precum:

- Jocuri didactice pentru consolidarea cunoștințelor (matematică, vocabular, gramatică);
- Teatru de păpuși și jocuri de rol pe teme educative;
- Activități de grup competitive și colaborative („Detectivul matematic”, „Scriitorul fantastic”);
- Activități în aer liber și jocuri de mișcare cu scop didactic;
- Ziua de joc liber cu reguli didactice, o dată pe săptămână (vinerea).

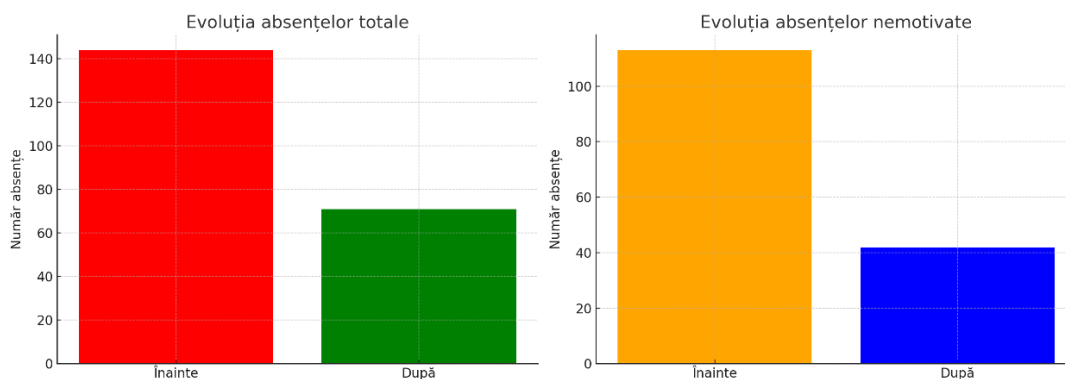


Figure 3 Evoluția absențelor

3. Rezultate finale (etapa de evaluare)

După implementarea programului educațional bazat pe activități ludice, s-au observat următoarele:

a) Evoluția prezenței școlare

- Numărul total de absențe a scăzut de la 144 la 71 (în aceeași perioadă calendaristică post-intervenție);
- Numărul absențelor nemotivate s-a redus de la 113 la 42;
- Cei 5 elevi cu risc de absenteism sever au înregistrat o scădere semnificativă (ex: de la 15 la 4 absențe pe lună).

b) Observații comportamentale

Pe baza grilelor de observație aplicate:

- 80% dintre elevi au prezentat o creștere a motivației și implicării la ore;
- 70% dintre elevi au interacționat mai bine cu colegii (au fost mai cooperanți în activități de grup);
- Elevii care înainte erau retrași sau apatici au devenit mai activi și zâmbitori în timpul orelor cu joc.

c) Feedback din partea părinților (chestionar final)

- 85% dintre părinți au declarat că copilul merge cu mai multă plăcere la școală;
- 75% au observat o stare emoțională mai bună la copil și o dorință crescută de a povesti ce s-a întâmplat în clasă;
- 90% dintre părinți susțin integrarea periodică a activităților ludice în procesul de învățare.

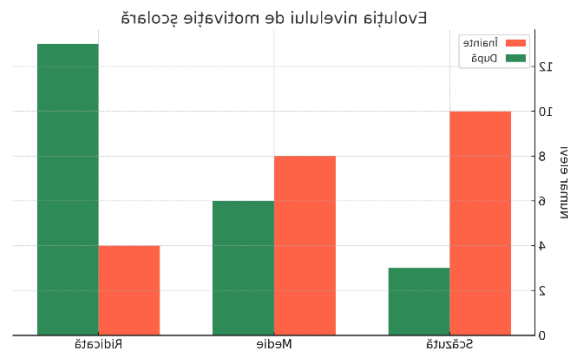


Figure 4 Evoluția nivelului de motivație școlară

Recomandări pedagogice

Integrarea sistematică a jocului didactic în toate ariile curriculare

Activitățile ludice nu trebuie privite ca simple pauze recreative, ci ca metode eficiente de predare-învățare, cu rol formativ clar. Se recomandă utilizarea jocului în lecțiile de comunicare, matematică, științe sau educație personală, sub forma jocurilor de rol, jocurilor de rezolvare de probleme sau a jocurilor interactive digitale. *Justificare:* Conform lui Piaget, jocul stimulează dezvoltarea gândirii simbolice și logice la vârste mici, favorizând transferul între concret și abstract.

Planificarea activităților ludice în funcție de obiectivele didactice și nivelul de dezvoltare al elevilor

Activitățile trebuie să fie adaptate nevoilor și nivelului de competență al elevilor. Este esențial ca fiecare joc să aibă un scop educativ clar, să implice toți elevii și să fie diferențiat acolo unde este necesar. *Aplicație:* De exemplu, învățarea în perechi sau în echipe mici, unde fiecare elev primește un rol specific în cadrul jocului, contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și la incluziune.

Folosirea jocului pentru dezvoltarea motivației intrinseci și a autoeficacității

Activitățile ludice contribuie la construirea încrederii în sine, la recunoașterea progreselor personale și la diminuarea anxietății față de eșec. Jocul oferă recompense simbolice și feedback imediat, consolidând implicarea autentică. *Justificare:* Teoria autodeterminării (Deci & Ryan) subliniază importanța autonomiei, competenței și relaționării pentru motivația autentică – toate regăsindu-se în activitățile ludice bine concepute.

Promovarea învățării colaborative prin jocuri de grup și de cooperare

În locul competiției excesive, jocurile de cooperare îi ajută pe elevi să își dezvolte empatia, toleranța, comunicarea și responsabilitatea față de ceilalți. *Aplicație:* Jocurile cu obiective comune (ex. „Scara echipei”, „Construiți o poveste împreună”) întăresc coeziunea grupului și reduc comportamentele de izolare sau opoziție.

Formarea cadrelor didactice în utilizarea metodologiei ludice moderne

Profesorii trebuie să cunoască tipologiile jocurilor educative (jocuri de rol, de mișcare, digitale, simbolice etc.) și să fie capabili să le creeze, adapteze și evalueze. Participarea la cursuri de formare continuă în domeniul învățării prin joc este esențială pentru actualizarea practicilor didactice. *Justificare:* Un cadru didactic bine pregătit pedagogic și psihologic poate transforma o activitate ludică într-un instrument complex de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială.

Crearea unei culturi a jocului în cadrul școlii

Este important ca jocul să fie acceptat și valorizat la nivel instituțional, nu doar punctual, în clasă. Asta presupune includerea activităților ludice în proiectele educative, în parteneriatele cu părinții și în evenimentele școlare. *Aplicație:* Organizarea periodică a unor „Zile ale jocului educativ” sau „Ateliere de joacă didactică” cu implicarea întregii comunități școlare.

Monitorizarea și evaluarea impactului activităților ludice asupra învățării și comportamentului școlar

Este necesară o evaluare continuă și reflexivă a eficienței metodelor ludice, prin fișe de observație, chestionare pentru elevi/părinți, sau autoevaluare a învățătorului. Aceasta permite ajustarea activităților în funcție de reacțiile și nevoile reale ale elevilor. *Justificare:* Evaluarea formativă susține o educație centrată pe elev și oferă date relevante pentru progresul educațional.

Set de jocuri didactice pentru reducerea absenteismului în ciclul primar

1. Comunicare în limba română

Joc: „Roata Cuvintelor”

- Obiectiv: Îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea exprimării orale.
- Descriere: Elevii învârt o roată improvizată care oprește pe o imagine/temă. Fiecare trebuie să spună un cuvânt legat de acea temă sau să formeze o propoziție.
- Variantă digitală: Utilizarea aplicației Wordwall pentru roată interactivă.

Joc: „Detectivul de povești”

- Obiectiv: Înțelegerea logicii textului narativ.
- Descriere: Învățătorul citește o poveste cu unele lipsuri sau greșeli deliberate. Elevii, în rol de detectivi, trebuie să le identifice și să propună variante corecte.

2. *Matematică*

Joc: „Vânătoarea de calcule”

- Obiectiv: Consolidarea operațiilor de adunare și scădere.
- Descriere: Pe pereții clasei sunt ascunse bilețele cu exerciții. Elevii primesc un indiciu (sub formă de problemă sau ghicitoare) care îi conduce la următorul calcul. Jocul continuă până ajung la „comoară”.

Joc: „Construiți Turnul Numărului!”

- Obiectiv: Dezvoltarea gândirii logico-matematice.
- Descriere: Elevii primesc cartonașe cu numere și condiții (ex: „pune un număr mai mare decât 35 și divizibil cu 5”). Ei trebuie să construiască un turn corect în echipă.

3. *Dezvoltare personală*

Joc: „Oglinda emoțiilor”

- Obiectiv: Recunoașterea și exprimarea emoțiilor.
- Descriere: În perechi, un elev exprimă o emoție (prin mimică sau gest), iar celălalt o imită („este oglinda”) și spune cum s-ar simți în acea situație.

Joc: „Cutia prieteniei”

- Obiectiv: Întărirea relațiilor de grup și cooperării.
- Descriere: Elevii extrag bilețele dintr-o cutie cu provocări prietenoase: „spune ceva frumos colegului din stânga”, „lucrează 2 min cu un coleg nou” etc.

4. 🌐 Științe ale naturii

Joc: „Ghicește viețuitoarea!”

- Obiectiv: Consolidarea cunoștințelor despre animale și plante.
- Descriere: Un elev mimează o viețuitoare, iar ceilalți trebuie să o ghicească, punând întrebări de tip „Da/Nu”. Se pot folosi și fișe ilustrate sau flashcarduri.

Joc: „Laboratorul Curioșilor”

- Obiectiv: Explorarea științifică și formularea ipotezelor.
- Descriere: Se fac mici experimente (ex. „Ce se întâmplă dacă punem sare în apă cu ou?”), iar elevii, împărțiți în echipe, notează ce cred că se va întâmpla.

🗒️ Sfat de implementare:

- Toate jocurile pot fi adaptate pentru 10–15 minute la începutul lecției, ca motivator.
- Se pot folosi fișe de observație pentru a evalua participarea și progresul.

Plan de activități ludice pentru o săptămână

Ziua săptămânii	Activitate ludică	Domeniul vizat	Obiective urmărite
Luni	„Roata Întrebărilor”	Comunicare în limba română	Consolidarea vocabularului, exprimarea ideilor în propoziții corecte
Marți	„Detectivul Matematic”	Matematică	Exersarea adunării/scăderii prin rezolvare de enigme
Miercuri	„Ștafeta Cuvintelor”	Educație fizică + Română	Dezvoltarea cooperării și a expresivității verbale
Joi	„Jocul Emoțiilor”	Dezvoltare personală	Identificarea și exprimarea emoțiilor în mod adecvat
Vineri	„Teatrul de păpuși”	de Arte / Dezvoltare socio-emoțională	Stimularea creativității și a empatiei în lucrul în echipă

Concluzie parțială

Rezultatele cercetării confirmă ipoteza inițială: activitățile ludice contribuie în mod semnificativ la reducerea absenteismului școlar, mai ales atunci când sunt aplicate cu regularitate, adaptate intereselor elevilor și corelate cu obiectivele curriculare. În plus, acestea sporesc motivația pentru învățare, îmbunătățesc climatul clasei și consolidează relațiile afective dintre elevi și școală.

Analiza datelor colectate în urma cercetării confirmă ipoteza conform căreia integrarea activităților ludice în procesul educațional contribuie semnificativ la reducerea absenteismului școlar și la creșterea motivației pentru învățare în rândul elevilor din ciclul primar.

Datele au evidențiat:

- O scădere cu peste 50% a absențelor totale, de la 144 la 71 în perioada de intervenție;
- O reducere clară a absențelor nemotivate, de la 113 la 42, indicând o implicare mai conștientă a elevilor;
- O modificare semnificativă a motivației școlare: înainte de intervenție, 10 elevi prezentau o motivație scăzută, iar după aplicarea activităților ludice, doar 3 mai rămăneau în această categorie. În același timp, numărul elevilor cu motivație ridicată a crescut de la 4 la 13.

Observațiile directe și feedbackul oferit de părinți au confirmat și ele aceste tendințe pozitive. Elevii s-au arătat mai activi, mai cooperanți și mai dornici să participe la ore. Părinții au remarcat o stare emoțională mai bună a copiilor și o atitudine mai pozitivă față de școală.

În concluzie, cercetarea a demonstrat că activitățile ludice, aplicate constant și adaptate vârstei și intereselor elevilor, pot reprezenta un instrument eficient în reducerea absenteismului școlar și în stimularea motivației pentru învățare. Prin îmbinarea învățării cu jocul, se creează un mediu educațional mai atractiv, în care elevii se simt în siguranță, valorizați și dornici să participe.

Această intervenție poate fi replicată și adaptată în alte contexte școlare, fiind o alternativă viabilă la strategiile punitive sau formale tradiționale. De asemenea, se recomandă formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea metodelor ludice și implicarea părinților în susținerea acestor demersuri.

Discuții și concluzii

Rezultatele obținute în urma cercetării confirmă faptul că activitățile ludice pot avea un impact pozitiv real asupra prezenței școlare și motivației elevilor, mai ales în ciclul primar, unde jocul reprezintă o formă naturală de învățare.

Un aspect important observat a fost creșterea implicării active a elevilor. În momentul în care activitățile erau prezentate sub formă de joc, interesul și participarea voluntară au crescut semnificativ, chiar și în rândul celor mai retrași sau mai puțin motivați elevi.

Un alt element cheie a fost diminuarea percepției de rigiditate a școlii. Elevii au început să asocieze orele de curs cu distracția, curiozitatea și cooperarea, ceea ce a dus la scăderea absenteismului. Prezența a fost influențată și de faptul că aceștia știau că urmează o activitate plăcută și surprinzătoare, ceea ce i-a motivat să vină la școală mai constant.

Este de menționat și rolul învățătorului ca facilitator al stării de bine în clasă. Atitudinea deschisă, implicarea și creativitatea cadrului didactic au avut un efect direct asupra eficienței activităților propuse.

Totodată, implicarea părinților și informarea lor cu privire la scopul și efectele jocului educativ au consolidat impactul intervenției. Majoritatea au fost receptivi și au susținut continuitatea metodelor ludice, chiar și în mediul familial.

Ca și concluzii putem avea:

- Activitățile ludice contribuie în mod eficient la reducerea absenteismului școlar, prin transformarea climatului educațional într-unul prietenos, atractiv și adaptat nevoilor copilului.
- Jocul stimulează motivația pentru învățare, în special în rândul elevilor din ciclul primar, unde componenta afectivă este esențială în formarea unei relații pozitive cu școala.
- Combinația dintre activități ludice și obiective curriculare clare conduce la rezultate favorabile atât în plan comportamental, cât și în cel cognitiv.
- Este esențial ca strategiile ludice să fie utilizate în mod conștient, planificat și adaptat, pentru a menține echilibrul între distracție și învățare.
- Se recomandă ca această abordare să fie inclusă în mod constant în rutina zilnică a învățării, nu doar ca o recompensă, ci ca o componentă educativă valoroasă în sine.

Lucrarea de față a urmărit evidențierea impactului activităților ludice asupra reducerii absenteismului școlar în rândul elevilor din ciclul primar. Prin intermediul unei cercetări aplicative desfășurate într-un cadru educațional real, s-a demonstrat că metodele didactice bazate pe joc pot contribui în mod semnificativ la crearea unui mediu atractiv și stimulativ pentru copii, determinându-i să vină cu mai multă plăcere la școală.

Analiza comparativă a datelor colectate înainte și după intervenție a evidențiat o scădere considerabilă a numărului de absențe, în special a celor nemotivate, și o creștere clară a nivelului de motivație școlară. Aceste rezultate confirmă ipoteza conform căreia activitățile ludice nu doar că reduc absenteismul, ci îmbunătățesc și climatul socio-emoțional al clasei, favorizând implicarea activă și învățarea prin experiență.

Dincolo de cifre, intervenția propusă a adus un plus de bucurie, entuziasm și cooperare în relațiile dintre elevi și între elevi și cadrul didactic, consolidând totodată legătura pozitivă dintre copil și instituția școlară.

În concluzie, se recomandă valorificarea potențialului educativ al jocului în procesul de predare-învățare, prin planificarea și aplicarea unor activități ludice cu valoare formativă, care să contribuie la reducerea absenteismului și la creșterea calității actului educațional în învățământul primar.

Mulțumiri

Doresc să adresez mulțumiri sincere tuturor celor care au contribuit, direct sau indirect, la realizarea acestei lucrări.

Mulțumiri deosebite adresez și elevilor clasei participante la activitățile desfășurate, pentru implicarea și deschiderea lor, fără de care această cercetare nu ar fi fost posibilă.

De asemenea, mulțumesc părinților elevilor care au susținut demersurile educaționale propuse și au înțeles importanța colaborării școală–familie în sprijinirea motivației școlare.

Nu în ultimul rând, mulțumesc familiei și apropiaților mei pentru încurajarea constantă, răbdare și sprijin moral în desfășurarea acestui proiect.

Fiecare contribuție a contat și a dat valoare acestei lucrări.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Ediția a V-a, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, C. (2008). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Editura Polirom, Iași.
- Dulamă, M. E. (2000). *Didactica geografiei*. Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- Jalobeanu, M. (coord.) (2016). *Dicționar de științe ale educației*. Editura Polirom, Iași.
- Oprea, C. L. (2008). *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Piaget, J. (1972). *Psihologia copilului*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Zlate, M. (2004). *Psihologia educației*. Editura Polirom, Iași.

Ministerul Educației (2018). *Programa școlară pentru învățământul primar. Comunicare în limba română, Matematică, Dezvoltare personală*. București.

Popescu, M. & Golu, F. (2003). *Psihologia copilului. Teorie și aplicații*. Editura Fundației „România de Măine”, București.

Radu, I. T. (2000). *Metodologia cercetării pedagogice*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Stan, E. (2005). *Evaluarea în învățământul primar*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Resurse online:

www.edu.ro

www.didactic.ro

www.ise.ro

AGAINST FUNCTIONAL ILLITERACY

Eva Monica SZEKELY, Assoc. Prof.

University of Medicine, Pharmacy, Sciences and Technology „G.E. Palade” of Târgu Mures

Abstract

This study is generated by the reflections upon the innovative concept of the Curricula of Romanian Language and Literature for secondary schools: multimodal text (text which combines two or more semiotic resources/ patterns of meaning construction) as an expectation for multimodal literacy in every discipline from the secondary school, according to Anglo-Saxon curricula.

The most important hypothesis of our research as a case study is: if media discourses (news, reportages, photos, advertisements, statistics, documentaries, films etc.) would be used as multimodal texts and digital educational resources, the pupils'/ students'/ teachers' products of activity as new RED/ Digital Educational Resources (projects, power point presentations, essays, reading journals, country/ county/ city guides, books and films trailers, digital storytellings etc.) will have a richer, more expressive and creative language. Furthermore, the activities will get rid of routine, monotony and boredom, answering to the pupils'/ students' needs and expectations.

Our hope is that the conclusions will led us to the fact that multiliteracy/ multimodal media literacy and his opening to the transdisciplinary space does not reinvent everything, but certainly it reorganizes already existing elements of traditional literacy in a new integrative perspective and the results are against functional illiteracy who is increasing, unfortunately.

Keywords: multimodal text, multimedia literacy, RED/ Digital Educational Resources, funcțional illiteracy creative language

1. Despre textul multimodal

Despre volumul colectiv *Hermeneutică și dialectică*, apărut la Tübingen în 1970, în care Paul Ricoeur întrebându-se „Ce este un text?” afirma: „Să numim text orice discurs fixat în scris”, știu probabil foarte mulți filologi; însă despre faptul că, un an mai târziu, G. Wienold (apud Medeșan: 2017) vorbește „din punct de vedere pragmatic”, de „texte plurimodale” știu, cu siguranță mult mai puțini. Umberto Eco pleda în *Semiotica generală*, (1972) pentru ca semnele nonlingvistice (indici, iconi) să fie tratate ca texte, iar Heinrich F. Plett pretindea în *Știința textului și analiza de text* (1975) „condiția minimă pentru text mediul limbii, fie ea scrisă sau vorbită”. „În numai cinci ani, s-au produs schimbări majore în teoria textului, citadela textului scris fiind asaltată și cucerită treptat”, observă pe bună dreptate Luminița Medeșan în „Argumentul” revistei „Perspective” (2/2017).

Pe baza unor lucrări în domeniul alfabetizării multimodale din spațiul anglo-saxon care au fost luate în considerare în noua concepție a programelor de Limba și literatura română pentru gimnaziu, literația multimodală media/LMM sau alfabetizarea multimodală pare a fi principala reorientare care le coagulează pe celelalte. Conceptul a fost propus inițial de Gunter Kress și Carey Jewitt de la Institutul de Educație al Universității din Londra (v. Kress, 1994, 1999, 2003, 2010, Jewitt & Kress, 2003, Kress și colab., 2001, 2005), fiind preluat apoi de Van Leeuwen (2005), Berne și Wolstencroft (2007) ori Maureen Walsh (2009). Toți ajung să considere că textul multimodal reprezintă combinarea diferitelor modele semiotice într-o comunicare (fixă sau activă), un mecanism complex de construire a sensului prin mai multe coduri și contexte, caracterizat prin interacțiunea complexă a cuvântului, a imaginii, a gesturilor, a mișcărilor sau a sonorității. Pentru Walsh (2009), ca și pentru Jewitt, Kress și colaboratorii (2003:113), alfabetizarea multimodală are două dimensiuni care contribuie la formarea unui elev/student „multimodal literat” (Szekely, 2017:173):

1. „alfabetizarea media” – nevoia de alfabetizare pentru producerea și accesarea informațiilor din *texte multimodale* (care combină mai multe resurse semiotice, ca de exemplu, limbaj verbal, gest, imagini);

2. recunoașterea faptului că experiența de predare și învățare este intrinsec multisemiotică și multimodală (Halliday, 1978:67).

Ca atare, principala schimbare a curriculumului consider că este formarea elevului/a studentului astfel încât să fie sensibilizat la potențialul și opțiunile de semnificație oferite de mijloacele media în receptarea, dar și în producerea textului, dovedind o capacitate sporită de a face alegeri deliberate și eficiente în construirea și prezentarea cunoștințelor (O'Halloran, Liu: 2011:90). Pregătiți cu o astfel de înțelegere, elevii/studentii vor deveni nu numai consumatori de texte multisemiotice, ci vor deveni și ei producători competenți ai textelor multimodale coerente (cum ar fi reclame, postere, știri, site-uri web, documentare, filme) în care interacționează și sunt

integrate diverse modalități de expresie (de exemplu modul iconic, vizual, coexistă cu cel energetic, somatic, nonverbal, dar și cu cel verbal), acesta fiind de fapt idealul: lectura și creația pe orice suport.

Desigur, lectura poveștilor/ a povestirilor, ca și creația de povești/ povestiri în orice format este despre a face sens. În timp ce esența poveștilor/ povestirilor pe care le spunem poate rămâne aceeași, modurile în care putem acum împărtăși aceste povestiri s-au schimbat fundamental prin dezvoltarea tehnologiilor de comunicare digitală. Accesul la instrumentele și resursele de producție media simple și ușor de utilizat, coroborat cu potențialul de publicare imediată și universală/online are implicații semnificative asupra gândirii și a practicii de alfabetizare.

2. Despre literație

Definiția operațională completă a literației comune pe parcursul studiului nostru publicat în anul 2014 (3) a fost: competențele de bază în citit-scris pe nivelurile înțelegerii, a utilizării textelor scrise/orale și a reflecției asupra acestora în vederea rezolvării unor sarcini-problemă, a dezvoltării potențialului (meta)cognitiv și/sau a strategiilor de învățare și a implicării active în societate. Convingerea noastră este că literația multimodală, concept suprapus literației, pe care îl integrează și îl dezvoltă prin alfabetizarea media în domeniul citit-scrisului cu ajutorul a multiple resurse semiotice nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta. O consecință importantă a acestui mod de a concepe/reprezenta cunoașterea o constituie extinderea sferei semantice a noțiunii de text(e): orale și scrise, continue, discontinue și multimodale:

Textul continuu	Textul discontinuu	Textul multimodal
clasa a V-a: texte continue (alcătuite din enunțuri organizate în paragrafe): poezii, proză clasică și contemporană, din literatura pentru copii, română și străină, postări online, texte autobiografice, instrucțiuni; reprezintă un	clasa a V-a: tablă de materii/cuprins, liste, tabele, calendare, etichete, articole din DEX, DOOM 2; schema	clasa a V-a: manualul, benzile desenate

text (sau fragment de text) coerent, fără elemente paratextuale (de exemplu: imagini, grafice) intercalate clasa a VI-a: fabule, pasteluri, povestiri clasice și contemporane, romane din literatura română și universală pentru copii, jurnale, scrisori; e-mailuri, reportaje, știri, recenzii pe web ale unei cărți/cronici de film; regulamente; clasa a VII-a: poezii lirice și epice, piese de teatru, proză clasică și contemporană din literatura română și străină pentru copii, romane grafice, jurnale de călătorie; articole de popularizare a științei, instrucțiuni pentru derularea unui experiment; clasa a VIII-a: poezii lirice, piese de teatru, povestiri, nuvele, romane, jurnale, memorii; articole de opinie, eseuri, maxime și proverbe Text construit pe paragrafe/ hârtie/ verbalul/ cuvântul	clasa a VI-a: grafice, diagrame; tabele clasa a VII-a: texte discontinue: anunțuri, indexuri, glosare; clasa a VIII-a: cataloage, indexuri. Desemnează un text (sau fragment de text) în care redarea informației se realizează predominant prin reprezentare vizuală Iconi/imagini	clasa a VI-a: benzi desenate, reclame, articole de ziar sau de revistă ilustrate cu imagini articol de dicționar ilustrat clasa a VII-a: texte din enciclopedii ilustrate (pe suport de hârtie sau online) clasa a VIII-a: reclame, articole din ziare/reviste, ilustrate cu imagini. Suporturi: hârtie: cărți, benzi desenate, postere, hărți, ; digital: diapozitive, cărți electronice, bloguri, postere electronice reclame, diagrame, spoturi publicitare, video-clipuri, pagini web și medii sociale până la jocuri de animație, film și video; live: un spectacol sau un eveniment. Este este un text (sau fragment de text) în care se combină două sau mai multe
---	---	--

		sisteme/ resurse semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual. spațial.
--	--	---

Tabel nr. 4. Texte continue/ discontinue/multimodale (conform Programelor școlare de limba și literatura română)

Studiul literaturii române se face în relație cu literatura străină, la nivelul gimnaziului, respectând particularitățile de vârstă și interesele de lectură ale elevilor și propune o abordare pragmatică, vizând dezvoltarea și stimularea creativității, a libertății de receptare și a plăcerii lecturii, cu scopul de a înțelege valorile universale și importanța raportării la acestea, în procesul desăvârșirii unei personalități autonome. Programa se subordonează noii paradigmă educaționale și vizează: • adecvarea la arhetipul sociocultural național coroborat cu cel universal; • deschiderea transdisciplinară pentru atingerea finalităților educaționale, reflectate în profilul absolventului de gimnaziu; • corelarea cu programele pentru limba și literatura maternă din România și din alte țări, inclusiv prin introducerea receptării/ creării de texte multimodale.

Ideea cea mai importantă pe care dorim să o accentuăm este că literația multimodală media implică învățare de strategii și proceduri/ stiluri de învățare combinate, coduri și mijloace de comunicare media combinate, corespunzând *teoriei VASK/VARK* (după Fleming și Mills): *V* - vizualul *A* - Auditiv *S* – *Scris-Citit* (*Reading -Writing*) - *K*- *Kinetic* (apud Bernat, 2010:34). Combinarea stilurilor de învățare înseamnă implicarea întregii personalități/ființe/„creierul total”(Roco, 2001:58 și urm.), conform teoriei inteligenței emoționale a lui Goleman, dar și implicarea inteligențelor multiple (Gardner, 2000: 33 și urm.) – inteligența logică, lingvistică, dar și naturală, muzicală, kinetică, interpersonală, intrapersonală/dialogul interior.

Cercetătorii din cadrul ORE (Observatorul reformelor din educație) din cadrul Universității Quebec din Montreal au fost preocupați de cum ar putea adapta la exigențele curriculare noțiunea de competență transversală și câmpul ei semantic mai larg, care „desemnează subiecții umani în raport cu angajarea lor într-o acțiune” (Barbier, 2007:63) și „par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire și acțiune, care integrează teoria subiectului și teoria activității” (Jonnaert et alii, 2010:74).

Care ar fi deci valoarea transdisciplinară/transversală a LMM? După părerea mea, este vorba despre a facilita învățarea integrată (Ciolan, 2008:79) prin accesul spre o zonă de cunoaștere comună sau consensuală, un lucru esențial pentru întregul sistem de învățământ. Este vorba despre capacități și aptitudini pe care școala ți le formează la diverse discipline și cu care rămâi în momentul în care uiți ceea ce ai învățat din disciplina respectivă. Este un fel de miez de învățătură, de sâmbure al învățării, folosind metafora lui Alexandru Crișan, „valijoara cu care mergi toată viața și în care porți o serie de lucruri: cunoștințe fundamentale, dar nu în sensul de cunoaștere de

fapte, evenimente, date, ci mai degrabă cunoașterea de tip procesual”, adică ar fi vorba despre curățarea curriculumului de balast, de mulțimea de cunoștințe (de română, chimie, fizică, matematică etc.) pe care oricum le-am uitat și am păstra doar acele structuri prin care am rămas cu ceva pentru toată viața.

Altfel spus, prin formarea/dezvoltarea LMM acumulăm: cunoștințe procedurale sau strategice, dar și pragmatice sau de transfer – ca țintă a demersurilor cognitive (a); abilități/deprinderi profesionale și de viață ce țin de învățarea și transmiterea unor strategii de comunicare asertivă, persuasivă, muncă prin cooperare, documentare, management al timpului etc. (b); precum și formarea unor atitudini-valori (ținta demersurilor metacognitive), bunuri ce îți rămân pentru toată viața (c). Mai pe scurt, este vorba despre transdisciplinaritate în sensul de „a învăța să înveți”, „a ști să faci”, „a învăța să fii” un cetățean liber, motivat și activ, responsabil și autoreflexiv.

Ce este interesant de precizat, în mediul anglo-saxon, precum și în Orient (China, Singapore etc.) literația multimodală media tinde să devină un metalimbaj, însoțind disciplinele la topicul discuțiilor marilor conferințe, dar și tinzând să devină o disciplină liberală în sine⁸, chiar o disciplină matrice precum odinioară, în perioada interbelică fusese retorica, iar după anii ‘60, odată cu „cotitura lingvistică”, semiotica. Am extras din studiul domnului Alexandru-Viorel Mureșan (2012:18) câteva concepte/competențe care, în opinia noastră, sunt integrate în competența transversală LMM:

Literația multimodală media/LMM	
<i>Literația</i> „este crucială în achiziția – de, către fiecare copil, tânăr sau adult – a deprinderilor esențiale care îl fac apt să se confrunte cu provocările pe care le poate întâmpina în viață și reprezintă un pas esențial în educația elementară de bază, care este un mijloc indispensabil de participare efectivă la viața societăților și a economiilor secolului XXI” (Penninngs: 2002).	<i>Literația media</i> „este o înțelegere avizată și critică a mass-mediei. Presupune o examinare a tehnicilor, a tehnologiilor lor și a instituțiilor care sunt implicate în mass-media, precum și abilitatea de a analiza critic mesajele din mass-media și recunoașterea rolului pe care publicul îl are în a da un înțeles acestor mesaje”(Liu:2001:6)9
<i>Literația vizuală</i> „e o arie de studiu în curs de apariție care se ocupă de ceea ce se poate vedea și cum poate fi interpretat acest lucru. Poate fi abordată dinspre mai multe discipline, care studiază procesul fizic în percepția vizuală (1), folosesc tehnologia pentru a interpreta figurile de stil din domeniul vizual (2) și dezvoltă strategii intelectuale folosite pentru interpretarea și	<i>Literația digitală</i> „apare foarte des prin folosirea a puține abilități care îi permit utilizatorului să folosească eficient un software sau să execute activități de bază (Buckingham:2007:45) Definiția funcțională ar însemna menționarea abilităților de bază care sunt necesare pentru a efectua operații specifice în mediul on-line”(Walsh:2009:77)

înțelegerea celor văzute”(3) (Jing Liu: 2002; 2013) ¹⁰	
---	--

Tabelul nr. 6. Competențe integrate în competența transversală LMM

Tot atât de adevărat este că ne-am învățat, ca societate/am fost învățați ca profesori să vedem lumea mass-mediei doar în sens peiorativ, în opoziție cu educația și cultura, sau cel mult să o acceptăm în varianta de TV/televiziune drept „cultură a distracției”, „cultură a imaginii” și/sau „cultură juvenilă” (Sartori, 2006:28), cu toate că treptat am ajuns să învățăm prin mijloace mass-media (Piette, 2007:13). Dar acum e momentul să acceptăm că educația informală și nonformală prin diversele media atrage tot mai mult atenția copiilor/a tinerilor, prin urmare nu mai e cazul să punem în paranteze/ să ignorăm forța educativă a acestor resurse educaționale deschise pentru educația nonformală/ informală în sensul ideii că elevii trebuie învățați să recepteze produsele și mesajele mass-mediei pentru a avea acces în timp real deopotrivă la știință/educație/actualitate. În acest sens, Buckingham (2007:45) refuză ipoteza conform căreia mass-media conduce spre un comportament agresiv sau antisocial, iar Hobbs (1998:27) este sigur că textul multimodal îi ajută pe elevi să identifice coduri culturale, să analizeze modul lor de funcționare ca parte a sistemului și să sugereze interpretări alternative.

3. Literația multimodală media/ LMM

Pentru valoarea sa euristică și didactică/metodică, adoptăm schema literației multimodale media propusă de Natalie Lacelle, Monique Lebrune, cadre didactice de Didactica limbii materne vs. nematerne la Universitatea din Quebec care consideră competența multimodală referindu-se simultan la recunoașterea, analizarea și aplicarea simultană a codurilor textuale, a modurilor de expresie, dar și a sincretismului limbajelor (2012); în plus, se referă și la recunoașterea, analizarea și utilizarea diverselor media (2014). Iată mai jos tabelul sintetic al acestor componente generale și specifice ale competenței transversale LMM în viziunea autoarelor amintite, viziune pe care am ajustat-o concepției noastre despre sincretismul limbajelor artelor (Szekely: 2008, 2009, 2010), ca și ale diverselor media:

Competențe cognitive și afective (1)	Decodarea, înțelegerea/ comprehensiunea și interpretarea unuia mesaj multimodal (A)	Producerea unui mesaj multimodal (B)	Învestirea/ implicarea în cadrul unei comunicări (C)	Transferul unor strategii multimodale (D)
Competențe pragmatice generale (2)	Recunoaștere a și analiza contextelor de receptare și/ sau	Recunoaștere a/ analiza și interpretarea critică a unui mesaj	Raportarea la context și la ideologie dintr-un punct de vedere	

	producere a unui mesaj multimodal (A)	multimodal din prisma unei ideologii (B)	personal/prin prisma valorilor și a atitudinilor personale (C)	
Competențe semiotice generale (3)	Compararea modurilor de tratare/ expresie a unei teme din diverse texte aparținând unui grupaj tematic (diverse media) (A)	Recunoaștere a/ analiza și comunicarea/ transmiterea de semne și simboluri prin mesaje multimodale (B)	Recunoaștere a și analiza elementelor specifice narativității (diverse teorii)(C)	Aplicarea/ transferul unor tehnici recunoscute ale unor macrostructuri/ convenții ce traversează diverse media (C)
Competențe modale specifice (4)	Recunoaștere a/ analiza/utilizarea unor resurse semiotice proprii modului de expresie textual/ scris (A)	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie vizual (B)	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie auditiv/ aural (C)	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie kinestezic (C)
Competențe multimodale (5)	Recunoaștere a/ analiza/aplicarea simultană/integrată a codurilor/ modurilor de expresie / a sincretismului limbajelor (A)			

Tabelul nr. 7. Componentele competenței multimodale/ LMM - Traducere și adaptare după Natalie Lacelle, Monique Lebrune (2012: 93)

În concluzie, dezvoltarea canalelor diverse de comunicare (verbal/ paraverbal/ nonverbal) pe care insistă cu deosebire noile programe pentru gimnaziu presupune și dezvoltarea competenței de receptare și producere de mesaje multimodale, fapt asupra căruia în mediul anglo-saxon se atrăgea atenția cu deosebire încă din anii '90, '95, continuându-se insistent în anii 2000, cum am arătat și în rândurile de mai sus.

4. Literația multimodală media/LMM în contra analfabetismului funcțional

După cum putem observa, această competență multimodală nu este altceva decât multiliterația/literația multimodală media și are la bază competența de comprehensiune și interpretare a unui text (oral și/ sau scris) construită pe competența pragmatică – de recunoaștere și analiză a contextelor, competența semiotică generală – de comparare a modului de realizare a unei teme cu ajutorul discursurilor și competența (multi)modală – de recunoaștere, analiză și utilizare a resurselor semiotice diferite de realizare a textului (multi)modal. Analiza unui text multimodal dezvoltă abilitatea de lectură, adică modul în care lectura e benefică vieții sociale, modul în care ajută elevul/cititorul de azi să înțeleagă mai bine

lucrurile/imaginile/textele/dialogul din jur; cum spuneam și la început, literația multimodală media în sine nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

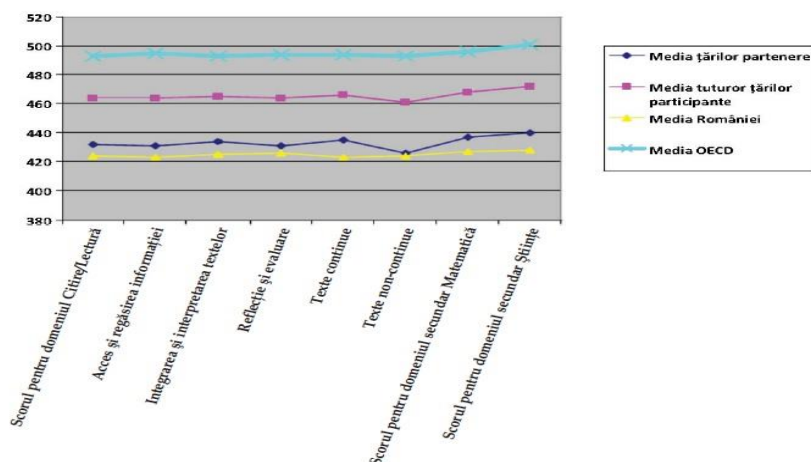
Analfabetismul funcțional conform studiilor realizate cu ajutorul testelor PISA și a studiului național de literație BRIO implică o înțelegere limitată a textelor, care împiedică persoana să folosească informația ca resursă personală sau profesională pentru depășirea primului nivel de lectură PISA și interpretarea/ emiterea unor ipoteze interpretative multiple asupra unui text. La nivelul elevilor români, rata analfabetismului funcțional este ridicată, ajungând în ultimii ani la peste 40%, conform studiilor recente, ceea ce înseamnă că între 42%- 48% dintre adolescenții români de 15 ani participanți la teste în ultimii ani la Matematică și științe și/ sau Lectură nu reușesc să depășească primul/ al doilea nivel de lectură (nu pot face deducții logice pe baza informațiilor din text, nu pot corela două informații din text și nu pot emite o concluzie (interdisciplinară), nu pot formula ipoteze de interpretare trecând de la sensul literal la cel alegoric/ simbolic/ mistic, nu văd valoarea „practică”, aplicativă a informațiilor/ textelor).

Capacitatea de a crea mai multe puncte de vedere cu privire la text(e), de a judeca și de a înțelege în mai multe feluri provine din caracterul multifuncțional al lecturii/literaturii, din diversitatea nivelurilor și a mesajelor cuprinse. Una dintre trăsăturile constitutive ale literaturii în sens larg este tocmai diversitatea mesajelor, ambiguitatea înțelesului, caracterul său de operă deschisă, spre deosebire de scrierile științifice, de pildă. Rezultă că lectura textului multimodal (inclusiv în sensul de interpretare) este etapa finală, de o indiscutabilă importanță, a existenței (inter)textului. După cum afirmam și cu alte prilejuri, nu există lectură, ci doar re-lectură, întrucât sensurile găsite în procesul decodării textului nu sunt întâmplătoare, ci guvernate de preconcepții, informații anterioare, nivel cultural (Szekely, 2007:113; Szekely, 2009:119; Olăreanu, 1979:123).

România a participat la evaluarea PISA mai întâi în 2006, apoi în 2009 și în 2012. La evaluarea din 2009, au luat parte 4776 de elevi în vârstă de 15 ani, din 159 de instituții de învățământ din România, iar subiectele au vizat, la secțiunea destinată lecturii (o secțiune principală, în raport cu celelalte două, în anul 2009), abilitatea elevilor de a rezolva un număr de itemi privitori la texte elaborate în limba maternă. Din păcate, la fel ca în anul 2006, România s-a clasat spre finalul listei țărilor participante (locul 49 din 65, în vreme ce în 2006, fuseserăm pe locul 47 din 57 de țări participante), scorul mediu statistic la lectură fiind, pentru România, 424, în timp ce media țărilor participante a fost 493. Scorul mediu PISA 2012 la Matematică plasează România pe locul 45 din 65 de state și economii. Scorul României este de 445 (cu 4.9 puncte peste scorul de la ultima evaluare) față de 494 scorul mediu al țărilor OECD și față de 613 - scorul cel mai bun înregistrat de Shanghai-China.

Acest rezultat de definește în termenii Raportului Centrului Național PISA, în conformitate, de altfel, cu școala realizată de către administratorii testului la nivel internațional astfel: „semnificativ statistic sub media OECD” (celelalte două categorii de încadrare sunt: „semnificativ statistic peste media OECD”, respectiv “nu diferă semnificativ statistic de media OECD”) (cf. Raportul Centrului Național PISA 2010: 79). Iată plasarea mediei generale a

rezultatelor elevilor din România, prin comparație cu mediile celorlalte țări participante, rezultatele dintre care ne interesează cele de la capitolul citire, detaliate pe tipurile de exerciții din test (cf. Raportul Centrului Național PISA 2010: 88):



O observație interesantă, pe care o regăsim în Raportul Centrului Național PISA din 2009 (cf.p. 118), se referă la faptul că elevii români au performat mai bine întrebările privind textele discontinue decât la cei clasici, de alegere multiplă. Oricum se precizează faptul că itemii cu alegere multiplă „clasici” constituie mai puțin de jumătate din totalul celor administrați. Foarte important este faptul că acești itemi clasici nu solicită pur și simplu identificarea informațiilor prezente în text, ci contribuie la formularea de judecăți de valoare, exersate de către respondenți în momentul analizării referențelor și al conectorilor. Majoritatea întrebărilor cu alegere multiplă sunt de tip complex, solicitându-le respondenților efectuarea de operații mentale de nivel superior – analiză-sinteză, evaluare și nu simpla reproducere a cunoștințelor dobândite anterior.

Este adevărat că de la participarea din 2006 până la cea din 2009 și cea din 2012, prestația elevilor români s-a îmbunătățit, datorită, probabil, în primul rând, „antrenamentului” special care a presupus lucrul pe tipuri de exerciții similare celor date spre rezolvare la examinarea PISA propriu-zisă. Cu siguranță, cu mai multă muncă, performanțele elevilor noștri se vor îmbunătăți și mai mult la evaluarea din 2015. Modul în care ar trebui să ne raportăm la această evaluare internațională nu este însă doar acela prin care ne străduim să obținem rezultate tot mai bune la testul PISA. Conform autoarelor citate, trebuie să aplicăm, în sistemul de învățământ, un real efect de *washback*¹, prin care să identificăm punctele din cauza cărora performanțele elevilor în ceea ce privește prelucrarea textelor, dar și aplicarea cunoștințelor de matematică și științe, sunt scăzute la testele PISA și să le eliminăm. Ar fi un proces cu efecte nu doar asupra prestației la nivel

internațional a elevilor români, ci și asupra dezvoltării reale a competențelor lor de utilizare a unui text, competențe ce le-ar fi de un real folos în situații cotidiene, în cadrul sistemului educațional, dar și la un viitor loc de muncă.

Aceste rezultate au fost obținute în condițiile în care subiectele propuse în aceste evaluări nu au depășit nivelul pe care un elev de clasa a VIII-a trebuie să îl aibă în ceea ce privește lucrul cu textul, iar textele înseși nu au avut un grad sporit de dificultate. De asemenea, itemii incluși nu au presupus operații cognitive extrem de complexe, peste puterile unui elev de această vârstă.

Departate de a presupune că elevii din România dispun de o inteligență limitată în comparație cu cei din țările situate mult „deasupra noastră” în clasamentul PISA, trebuie căutate alte explicații pentru rezultatele dezastruoase, care ne plasează pe antepenultimul loc între țările europene participante la testare, legate mai degrabă de eficiența și nivelul de performanță al întregului sistem de învățământ românesc.

Tipurile de exerciții care apar în partea de citire a testului PISA sunt (cf. Broșura de antrenament 2009, 2012, 2015):

- alegere multiplă; unele exerciții solicită înțelegerea relațiilor dintre diferite fragmente de text;
- alegere duală (încercuirea unui răspuns din 2 posibile din fiecare rând);
- întrebări cu răspunsuri scurte;
- răspuns la întrebare, plus argumentarea sau justificarea acestuia.

O observație interesantă, pe care o regăsim în Raportul Centrului Național PISA din 2009 (cf. p. 118), se referă la faptul că elevii români au performat mai bine itemii privind textele discontinue decât la cei clasici, de alegere multiplă. Oricum se precizează faptul că itemii cu alegere multiplă „clasici” constituie mai puțin de jumătate din totalul celor administrați. Foarte important este faptul că acești itemi clasici nu sunt solicitați pur și simplu identificarea informațiilor prezente în text, ci contribuie la formularea de judecăți de valoare, exersate de către respondenți în momentul analizării conectorilor și a referențelor. Majoritatea itemilor cu alegere multiplă sunt de tip complex, solicitându-le respondenților efectuarea de operații mentale de nivel superior – analiză-sinteză, evaluare și nu simpla reproducere a cunoștințelor dobândite anterior.

5. (În loc de) Concluzii

Intenția noastră explicită este ca, prin activități interdisciplinare bazate pe *educarea literației multimodale media* elevul să își formeze reprezentări clare privind corelațiile parte-întreg, moduri de expresie și succesiunea tipurilor de expresie privite ca un proces progresiv, de creștere a gradului de dificultate a textului prin introducerea treptată a câte unui nou mod de expresie,

conform principiului accesibilității și al abordării progresive. Considerăm că aceste activități este nevoie să aibă, cantitativ, un spațiu mai larg afectat în mai multe ore, la toate disciplinele, tocmai pentru că pornind de la diferite tipuri de texte ca suporturi generatoare de discuții, să se poată crea contexte problematice cât mai largi, în care să poată fi incluse metode conversaționale complexe (brainstorming, problematizarea, discuția rețea, descoperirea, dezbaterea), dar și metode mizând pe munca în echipă, prin cooperare, meditație și reflecție. „Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Fără reflecție nu există cunoaștere, elaborare, creație. simpla informație este lăsată în seama memoriei care încă nu este cunoaștere adevărată; ea are nevoie și de reflecția elevului, după posibilitățile vârstei sale” (Cerghit, 2006:113).

Reiterăm convingerea noastră că literația multimodală, concept suprapus literației/alfabetizării funcționale, pe care îl integrează și îl dezvoltă prin alfabetizarea media cu ajutorul a multiple resurse semiotice nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

Cu atât mai mult, domeniul educației nu are cum să nu reflecte această tendință de depășire a frontierelor rigide dintre discipline, motiv pentru care transdisciplinaritatea este spațiul comun vizat și în reformele curriculare. Literația multimodală media/LMM și deschiderea sa spre transdisciplinaritate nu reinventează totul, ci reorganizează elementele deja existente ale literației tradiționale într-o nouă perspectivă, citit-scrisul ca instrumente intelectuale de bază având ca imperativ, într-o manieră integratoare, înțelegerea la toate nivelurile (rațional, afectiv-emoțional, senzorial, kinetic, aural).

Limbajul verbal a devenit sărac, comun, neîncăpător în sensul de depășit. Prin deschiderile spre multiple negocieri ale diferențelor culturale și lingvistice din societatea noastră, prin accesul facil și rapid la informații de actualitate din diverse domenii ale științei, dar și din viața publică și privată a elevilor/studentilor/indivizilor, elevii/ studenții multimodal literați vor avea acces la mizele educației transdisciplinare/transversale: o cale de acces spre un limbaj integrat, mai nou, mai creativ, mai puternic pe de o parte, respectiv instrumente pentru o mai implicită angajare critică necesară pentru imersia socială a tinerilor, o mai bună angajare pe piața muncii și succesul lor profesional. Cum spuneam și mai sus, voi reveni în studiile următoare cu modele de (re)lectură a textelor continue, discontinue, dar și multimodale, pe niveluri de școlaritate (primar vs gimnazial; liceal vs universitar) pe care le anaticipez prim modelul din Anexa de mai jos.

- I. Lucrați în perechi/ grupuri! Discutați avantajele și dezavantajele modelului propus de MEN/Consiliul Național de Evaluare pentru Evaluarea Națională în raport cu testele PISA. Sugerăm mai jos un posibil scenariu didacticⁱⁱ care poate fi corelat cu câțiva itemi de evaluare națională, respectiv posibile abordări de itemi PISA.

Disciplina: Limba română / Unitatea de învățare: Eu și natura/ lumea/ universul - clasa a VI-a/ a VII-a

1. Citiți cu atenție fragmentele de mai jos. Subliniați apoi cuvintele care au legătură cu prezentarea unor particularități ale locurilor - descrierea unor tablouri din natură:

Fram în lumea ghețurilor	Fram în lumea oamenilor. La circ
<i>Singurătatea deșerturilor albe era apărută de ger și de viscole, de noaptea prelungită o jumătate de an, de oceanul adânc și verde. Nemărginirea oceanului se încheșta în lunile lungi de noapte într-un podiș înghețat de ghețuri: mii și mii de kilometri acoperiți de ninsoare. Totul încremenea mut, neclintit, pustiu și alb.”</i>	“- Atunci de ce mai râdeți de pomană? Sunteți niște neputincioși... Aci să văd, nu acolo sus! Văzând directorul circului că Fram nu mai vrea să distreze oamenii l-a trimis cu un vapor înapoi în lumea de ghețuri /.../ - Pentru tine începe de mâine altă viață, n-are să fie prea ușoară pentru că te-ai dezvățat de dânsa.”

2. Ce fel de text este cel din stânga? Motivați aducând cel puțin 2 argumente.

.....

.....

.....

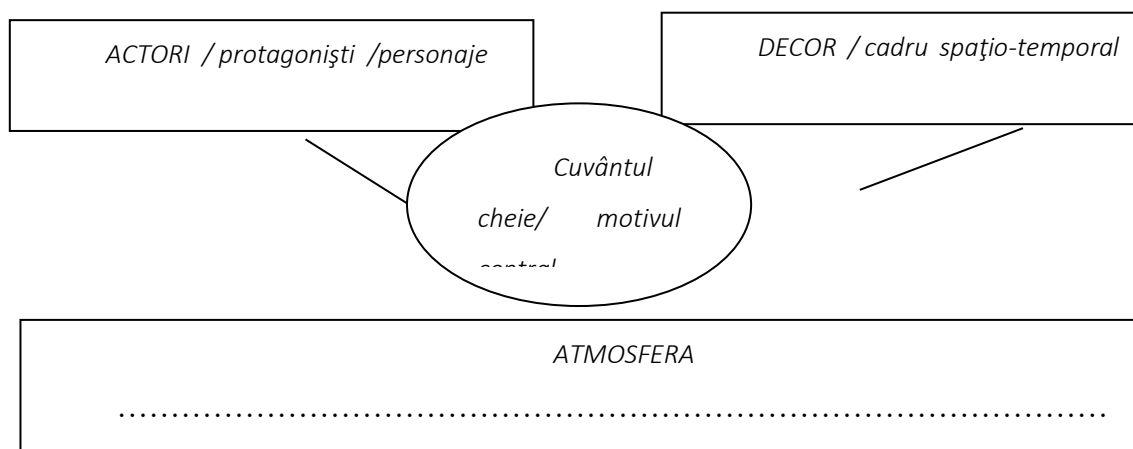
3. Ce fel de text este cel din dreapta? Motivați aducând cel puțin 2 argumente.

.....

.....

.....

4. Citiți și fragmentele din Anexa 1b din textul *Fram, ursul polar*, după Cezar Petrescu. Apoi completați schematizarea - câmpul semantic de mai jos, rândul I- fragmentul din stânga, rândul II - fragmentul din dreapta.



Motivarea
atmosferei.....

.....
....

Rolul acesteia în construirea unei semnificații, în transmiterea unui mesaj,
este.....

Concluzia.....
.....
.....

5. Selectați de mai jos tabelul potrivit pentru a descrie structura fragmentului *Fram în lumea ghețurilor* și cel potrivit pentru *Fram la circ*. Motivați alegerea. Completați apoi câmpul lexical în serie cu exemple din texte.

a.

ACTORI	ACȚIUNI	OBIECTE	LOCURI

b.

ACTORI	ACȚIUNI	MODALITĂȚI	CONSECINȚE

6. Pe baza tuturor fragmentelor citite, completați tabelul de mai jos cu 2-3-4- caracteristici:

DESCRIEREA			
TABLOU DIN NATURĂ		PORTRET_ CARACTERIZARE DE PERSONAJ	
static	dinamic	Trăsături fizice- exterioare	Trăsături morale - interioare

7. Analizați trăsăturile și comportamentul ursului în cele două medii diferite: la Polul Nord (grupa I) și În lumea oamenilor - La circ (grupa II). Discutați în perechi observațiile. Scrieți mai jos o concluzie de 5 – 7 rânduri.

.....
.....

8. Vă amintiți că am citit și două fragmente din *Dumbrava minunată*, de Mihail Sadoveanu. Recitiți-le și răspundeți cerințelor de mai jos:

Mama vitregă - Mia Vasilian	Lizuca și Patrocle
- La mine, dragă madam Neicu și dragă cucoană Emilie, năcazurile sunt cu totul de altă natură. Prea mult n-am a mă plânge, dar totuși, trebuie să știți că, la marginea târgului acestuia nenorocit, trăiesc niște bătrâni ridicoli, părinții "predecesoarei" mele. Nu trecea o zi și cereau lui Jorj să le trimeată copila, că vor numaidecât să vadă pe Lizuca lor, că fără Lizuca lor nu pot trăi!	- M-au bătut și ieri, oftă Lizuca; m-au bătut și azi; mă bat în fiecare zi... Patrocle o înțelese ca totdeauna. După ce-i curăți mâna se întoarce pe laele dinapoi, se înălță, se sprijini ușor de pieptul fetei și o mângâie, ștergându-i de pe obraz urma lacrimilor sarate. - Patrocle, îi zise Lizuca; tata nu mai vine de la București și pe bunici nu i-am văzut de multă vreme. Nici nu ne lasă să ne mai ducem pe-acolo de când a murit mama, noi petrecem tare rău. De când a murit mama, noi petrecem tare rău. Patrocle scheună ușor și-o privi cu ochii lui frumoși, cercuiți cu aur. - Într-adevăr, răspunse el, petrecem foarte rău.

- 8.1. Ce relație există între cele două fragmente de text? Motivează în 2 rânduri. Alege din portofoliu modelul de organizare a textului care îi corespunde și transformă informația într-o schematizare.

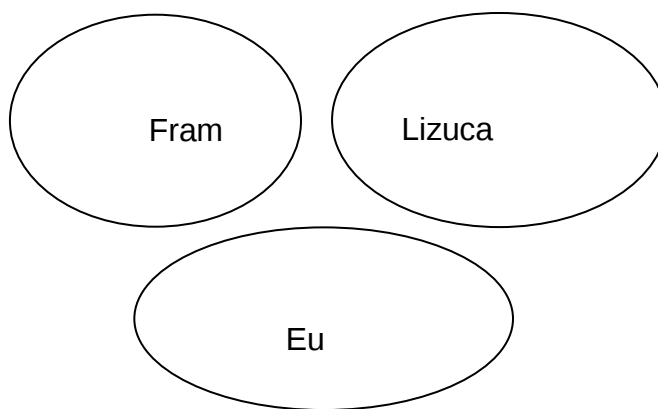
- problemă - soluție;
- cauză-efect;
- (sub)secvențialitate.

.....

.....

.....

- 8.2. Ce asemănări constatați între Fram și Lizuca? Dar deosebiri? Dar între aceste personaje literare și voi? ? Includeți-le în diagrama Venn de mai jos:



Fram, Lizuca și eu suntem
 pentru că.....
 Fram și Lizuca sunt.....
 deoarece.....
 Fram și eu.....
 întrucât.....
 Lizuca și eu
 fiindcă.....
 Copiii ar căror părinți sun plecați la muncă în străinătate ar putea fi ca.....

Personajele	Eu
Concluzia	mea
este.....	
...	

9. Construiți un mesaj coerent și expresiv de 15 -20 de rânduri prin care să vă exprimați opinia cu privire la aceste asemănări și diferențe dintre comportamentul ursului/ al altor personaje literare și al oamenilor în două medii diferite – opuse - nepotrivite folosindu-vă și de alte lecturi și de experiența personală.....

BIBLIOGRAFIE selectivă

- Bernat, Simona-Elena, *Formator perfecționare*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, 2010
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Polirom, Iași, 2006
- Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom, 2008
- Groebe, Norbert, *Psihologia literaturii*, București, Editura Univers, 1978
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, București, Curtea Veche, Ediția a III-a, 2008
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M., *An introduction to functional grammar (3rd edition)*. London: Arnold, 2011
- O'Halloran, K. L., Liu, F. V., „Dimensioner af Multimodal Literacy. Viden om Læsning”. Number 10, September 2011, pp. 14-21. ”Nationalt Videncenter for Laesning: Denmark” or “Liu F.V.” (2011)
- Hobbs, Renee, *Seven great debates in Media Literacy Movement*, în „*Journal of communication*”, vol. 48, nr. 1, International Communication association, 1998, pp. 16-32
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Rosette Defise, Moussadak, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, ASCRED, Cluj-Napoca, 2010;
- Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *La littératie médiatique multimodale*, Press de l'Université du Québec, 2012
- Lacelle, Nathalie, Lebrun, Monique, *La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, forumlecture.ch, nr. 2/2014
- Liu, Jing, *Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts*, în „*Journal of Language Teaching and Research*”, vol. 4, nr. 6, pp. 1259-1263, November, Finland, 2013
<http://www.academypublication.com/jltr/>
2011
- Mureșan, Alexandru-Viorel, *Despre literație sau rătăcirea într-o junglă terminologică și conceptuală*, în Alina Pamfil, Monica Onojescu (coord.), *Literația – cadre conceptuale și rezolvări didactice*, Cluj, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, pp. 15-15
- Olăreanu, Costache, *Lectura*, în *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979, pp. 123-133;
- Sartori, Giovanni, *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea*, București, Humanitas, 2005
- SZEKELY, E. Monica, *Noile programe de limba și literatura română pentru gimnaziu/ The New Curricula of Romanian Language and Literature*, in *Studia Universitatis “Petru Maior”*

Philologia, Nr. 24/2018, pp. 65-82 Published by Editura Universității „Petru Maior”, Târgu-Mureș, România, ISSN 1582-9960; <https://old.upm.ro/cercetare/studia%20website/index.html>

SZEKELY, E. Monica, *Modelul dezvoltării personale. Cultura emoțiilor și a afectivității în programele școlare/ Model of personal development. Culture of emotions and affectivity in the new curricula*, în Studia Universitatis “Petru Maior” Philologia, Nr. 23/2018, pp. 56-78 Published by Editura Universității „Petru Maior”, Târgu-Mureș, România, ISSN 1582-9960,

<https://old.upm.ro/cercetare/studia%20website/index.html>

Eva Monica SZEKELY, *Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu*, în *Journal of Humanistic and Social Studies*, Faculty of Humanities and Social Sciences of “Aurel Vlaicu” University, Arad, Romania, Volume IX, No. 2 (18)/ 2018, Aurel Vlaicu University Press, ISSN 2067-6557, ISSN-L 2247-2371, pp. 95-138;

http://www.jhss.ro/downloads/18/vol_9_2_2018.pdf

Eva Monica SZEKELY, *Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu. Aplicații*, în *Journal of Humanistic and Social Studies*, Faculty of Humanities and Social Sciences of “Aurel Vlaicu” University, Arad, Romania, Volume X, No. 1 (19)/ 2019, Aurel Vlaicu University Press, ISSN 2067-6557, ISSN-L 2247-2371, pp. 75-118;

SZEKELY, Eva Monica, *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior”, colecția DIDACTICA, 2009, pp. 270-273.

http://www.jhss.ro/downloads/18/vol_10_1_2019.pdf

Walsh, Maureen, *Worlds have collided and modes have merged: classroom evidence of changed literacy practices* Literacy, 2009, vol. 42, nr. 2, pp. 101-108

VERB TENSES REVISITED: INTEGRATING TECHNOLOGY AND TASK-BASED LEARNING IN GRAMMAR TEACHING

Luminița Todea ^{a§§§§}

^a *Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Centrul Universitar Nord Baia Mare, Romania*

Abstract

This paper explores innovative methods for teaching verb tenses to primary and lower secondary school students by integrating technology and task-based language teaching (TBLT) approaches. Traditional grammar instruction often fails to engage young learners or promote long-term retention. By combining interactive digital tools with meaningful, context-driven tasks, students develop a deeper understanding of tense usage in real-life communication. The study draws on recent pedagogical research and classroom-based practices to demonstrate how technology-enhanced TBL fosters active learning, motivation, and grammatical accuracy. Findings suggest that this integrated approach significantly improves both student engagement and mastery of verb tenses in primary and lower secondary grammar teaching and learning.

Keywords: *verb tenses; PPP approach; TBLT approach; technology; interactive activities; student-centred learning;*

* Autor corespondent:
Adresa de e-mail: luminita.todea@fsc.utcluj.ro

Introduction

Teaching grammar at primary and lower secondary level presents significant challenges, as learners often have limited awareness of grammar in their first language. Variations in learning styles and emotional factors further complicate the acquisition of tenses, which cannot be secured through method variation alone. Particular difficulties arise with the multiple forms of expressing the future, the complexities of the present perfect simple, and the memorization of irregular past tense forms. Effective mastery of tenses requires sustained practice, while modern technology can support learning when applied in a structured manner.

Theoretical Perspectives on Teaching Verb Tenses

A clear distinction must be made between ‘tense’ and ‘time.’ ‘Time’ is an extralinguistic concept that exists independently of language, whereas ‘tense’ is a linguistic category that marks the verb to indicate the temporal relationship between an event and an orientation point, typically the moment of speaking, or another temporally related reference point. Time is “a universal, non-linguistic concept with three divisions: past, present and future; by tense we understand the correspondence between the form of a verb and our concept of time” (Quirk & Greenbaum, 1973:40). Lock (2008:165) states that “it is hard to establish the meanings and usages of the tenses with rules, explanations, and isolated examples, and learners are unlikely to get a feel for how combinations of tenses work together to express time relations in different kinds of contexts.”

Considering Thornbury’s view (1999:2) “grammar is conventionally seen as the study of the syntax and morphology of sentences. Put another way, it is the study of linguistic chains and slots. That is, it is the study both of the way words are chained together in a particular order, and also of what kinds of words can slot into any one link in the chain”. Furthermore, he implies that “grammar is a process for making a speaker’s or writer’s meaning clear when contextual information is lacking” (Thornbury, 1999: 4). For instance, the Present Perfect tense represents a particular challenge for Romanian learners, as it has no direct equivalent in Romanian grammar. Moreover, the variety of ways to express future in English increases grammatical complexity. English also emphasizes aspect, particularly the duration and continuation of actions, which contrasts with Romanian, where the temporal reference is usually conveyed solely through the verb. In English, time adverbials are often essential both for correct tense usage and for accurately identifying tenses in speech and writing. In the Romanian lower secondary English curriculum, verb tenses are systematically revisited each year, reinforcing and expanding upon previously learned structures. This approach ensures that students not only recall but also deepen their understanding and application of English tenses over time.

In *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Celce-Murcia, 2001), the author outlines some key principles for effective grammar instruction: teaching should be systematic and goal-oriented, yet flexible enough to accommodate learners at varying proficiency levels; strategic use of the learners' first language may be appropriate, especially for beginners; instruction is most effective when delivered in small, frequent doses with repeated exposure; text-based and problem-solving activities can foster active grammatical understanding; corrective feedback and elicitation enhance learners' control over grammar; and grammar instruction should be integrated into meaningful, communicative tasks to provide immediate practice opportunities. Furthermore, Thornbury (1999) identifies key features of effective grammar rules for learners: they should be accurate and reflect linguistic reality (truth), define their full range of use (limitation), be presented clearly and in accessible language (clarity), maintain simplicity while balancing accuracy (simplicity), build on familiar concepts (familiarity), and relate to learners' native language where appropriate (relevance). The same author outlines key principles for effective grammar instruction, emphasizing that grammar should be taught within meaningful contexts ('context'), reinforced through ample practice ('use'), explained concisely without sacrificing comprehension ('economy'), focused on unfamiliar material ('relevance'), supported by conditions that facilitate learning ('nurture'), and tailored to learners' levels, interests, and needs ('appropriacy').

Grammar is essential to successful language learning, and EFL teachers continually seek to refine their methods for more effective instruction. While learners often prefer quick and easy acquisition, mastery of a foreign language is not possible without attention to grammar. Various approaches to teaching grammar have both strengths and limitations. Modern pedagogy often favours inductive methods, while traditional instruction tends to rely on deductive approaches. In the deductive approach, teachers explicitly present grammatical rules with examples before learners practice and generate their own. This method offers efficiency, allowing more time for practice and personalization, and is particularly effective with older learners who can engage through questions. However, it may be less suitable for younger learners, who may struggle with grammatical terminology and benefit less from teacher-centred explanations, which also reduce student speaking opportunities. By contrast, the inductive approach engages learners in examining examples to infer underlying rules, requiring active participation. This method fosters learner autonomy, increases student talking time, and encourages language practice. However, it can be time-consuming, risks misconceptions without guidance, and may frustrate learners who prefer explicit instruction. In addition, teachers must carefully plan step-by-step activities to ensure effective discovery-based learning. Consequently, it is difficult to determine which approach is more effective. Teachers should select methods based on the language structure being taught, as well as learners' proficiency levels and preferred learning styles. Nixon and Tomlinson (2003:8) state that "young children cannot be expected to understand isolated grammatical terms and

concepts, but rather learn linguistic structures unconsciously through practising them with a meaningful context.” The purpose is to help children learn in a fun way, reproducing structures instinctively.

The Presentation, Practice, and Production (PPP) approach is a widely used model in language teaching that provides a structured framework for introducing new language items. The presentation stage of the lesson is the stage when a new language item or grammar structure is introduced to the learners. Its aim is to match a language form (such as the Present Simple) with a meaning (for example, repeated actions). Therefore, the examples that are used should be meaningful to the students, using visual aids, mime or gestures, contextualized in a text or in a situation. Thornbury (2006: 178) explains that in a presentation “a situation is established, e.g. using board drawings, which generates a number of examples of the target structure” in order “to ensure that the learners can detect the key features of the rule or pattern that is being taught.” Grammar presentations should include means of assessing learner understanding, which may involve eliciting rule statements, generating additional examples, personalizing the target structure, asking concept-checking questions, or translating examples into the learners’ first language. Presenting grammatical items is the first stage when students learn how to put words in their right order and how to master the grammar structures in order to use them properly. A good presentation has certain features that make it successful: it should be clear, efficient, lively and interesting, appropriate, and productive (Harmer, 2007).

According to Scrivener, students “need to have exposure to the language; they need to notice and understand items being used; they need to try using language themselves in ‘safe’ practice ways and in more demanding contexts; they need to remember the things they have learnt” (Scrivener, 2005: 253). Therefore, learners should engage with authentic materials that present realistic language input to develop language skills. The materials should be appropriately challenging, neither too difficult nor too easy, to maintain interest. Teachers are encouraged to use the target language consistently, supporting comprehension with visual aids, realia, or gestures when necessary. Although initially challenging, consistent exposure to the target language enhances understanding and long-term language acquisition. To promote awareness of language structures, teachers must provide texts that highlight specific target items, allowing learners to notice and understand their use. Thus, students practise the items either through controlled repetition or in varied communicative contexts, reinforcing both new and previously learned language. Incorporating exercises, games, and other engaging activities can further support learners’ attention to form. Consequently, revision and repeated use are necessary to consolidate learning, particularly for young learners, ensuring that new structures are retained and integrated into active language use. Opportunities for meaningful communication in realistic and supportive classroom settings are crucial, as knowing grammatical rules or being able to complete exercises

does not necessarily translate into the ability to use the language fluently. Practice in language learning can be categorized by the degree of control over language use. Controlled or restricted practice involves repeated use of the target language with limited choice, focusing on accuracy, for instance, learners repeat teacher-modelled sentences such as ‘John gets up at 7:00’ before practising them in pairs. Gap-fill activities are often used for restricted practice or for focusing on a specific language point, e.g. ‘John ... to the park yesterday.’ Freer practice allows learners greater autonomy in language production, enabling them to use the target forms in more personalized contexts, such as discussing their daily routines with peers. Production activities encourage creativity and communicative use of language. At this stage, learners integrate the new structure into meaningful contexts such as discussions, role plays, or problem-solving tasks demonstrating their ability to use the language accurately and fluently.

Task-Based Language Teaching (TBLT) is a learner-centred approach that encourages students to explore, experiment, and discover through meaningful use of the language. Learning is most effective when learners are cognitively engaged and actively participate in the process. Unlike exercises, which focus on accurate reproduction of knowledge, tasks create opportunities for functional language use, experimentation, and learning from mistakes, emphasizing collaboration between teachers and students. It can be defined as “an approach to language education in which students are given functional tasks that invite them to focus primarily on meaning exchange and to use language for real-world, non-linguistic purposes” (Van Der Branden, 2006: 1). Van Der Branden further explains the meaning of a task: “tasks are activities (‘things people do’) and that these activities are goal-directed. [...] even though the goal that the learner aims to achieve need not be linguistic (e.g. painting a fence), the task necessitates language use for its performance. In other words, painting a fence becomes a language task if it cannot be performed without some use of language (e.g. understanding instructions given by a partner, reading the instructions on the paint pot)” (Van Der Branden, 2006: 3). In TBLT, students use language to achieve specific goals in authentic or real-life contexts. Classroom tasks should foster meaningful communication that reflects real-life situations learners may encounter outside the classroom. This approach increases motivation, promotes learner autonomy, and helps students develop effective learning strategies. Setting clear objectives enables students to plan their actions and understand expectations, while working collaboratively makes tasks more engaging and rewarding. As learners complete tasks, they interact, communicate, and convey meaning, supporting language acquisition. This process also gives them opportunities to monitor their understanding and correct emerging errors. The emphasis is on active learner participation, with students using the target language together to achieve task objectives. Task-based teaching is particularly well-suited for multilevel classrooms. However, because of its complexity and the integration of diverse language

skills, teachers should address both vocabulary and grammar instruction before fully engaging students in task-based activities.

Using Technology and Games to Teach English Grammar Tenses

Barron et.al. (2001) emphasise the advantages of integrating technology in education, noting that it promotes active and collaborative learning while fostering critical thinking. Additionally, technology supports diverse learning styles, enhances individual growth and motivation, strengthens teacher-student interactions, improves communication skills, and facilitates the development of cross-cultural understanding. Integrating technology into teaching enhances the educational process by bridging students' personal and academic lives. As 'digital natives' (Dudeney and Hockly 2007) learners expect modern technologies to be part of their education, and the widespread availability of internet access provides both teachers and students with valuable authentic materials and practice opportunities that cannot be ignored. Beyond supporting learning and practice, technology enables innovative approaches to assessing language skills and fosters collaboration, including interactions across geographical boundaries. It also grants educators access to published materials, e-books, online conferences, and workshops, which are essential for continuous professional development. The increasing mobility of technological devices further allows learning to extend beyond the classroom, while the diverse range of ICT tools enhances the practice of English as a foreign language.

Games serve as valuable educational activities that extend beyond teaching specific language structures. They play a vital role in children's development, offering opportunities to reinforce existing knowledge and acquire new skills. Through games, learners develop communication, patience, and decision-making abilities, while also recognizing the impact of their actions on others. Moreover, games provide an effective means of fostering communicative activities, enabling learners to exchange information and engage meaningfully with peers. In Hadfield's view (1990:5) "games provide as much concentrated practice as a traditional drill and more importantly, they provide an opportunity for real communication, albeit within artificially defined limits, and thus constitute a bridge between classroom and the real word." A key advantage of games is their inherent element of enjoyment, which, combined with the competitive goal of winning, makes them highly engaging and motivating. These features make games particularly valuable in the classroom, where they serve as effective tools for motivating learners to engage in activities that might otherwise be considered monotonous or uninteresting.

Hadfield (1999) categorizes language learning games into several types. Guessing games require one player to hold a piece of information that others must deduce, such as a word, picture, or object. Search games engage the whole class, with each student holding different information

that must be exchanged to complete a task (e.g., Find someone who...). Matching games involve pairing items, while matching-up games require students to negotiate and reach agreement through conversation. In collecting games, learners gather items, such as cards, to complete sets. Combining activities emphasize integrating information, and arranging or ordering games involve gathering information and placing items in a logical sequence.

Using games in the classroom has proven to be a useful way of turning a teacher-centred class into a student-centred one. Games give the learners an opportunity to participate in activities otherwise perceived as boring, and allow them to enjoy the experience of learning. By winning points, they not only engage in competing with their peers but also with themselves, since learning by playing helps them improve their language skills. Also, a task can become considerably much more enjoyable if introduced as a game instead of a homework assignment.

Games can facilitate the learning process for both students and teachers, making them highly adaptable and easy to integrate into classroom instruction. Incorporating game-based activities into English language teaching and learning can be highly effective, as such activities provide meaningful opportunities to practise grammar rules that might otherwise appear too complex to grasp and internalize. In the context of teaching grammar to young learners and lower secondary students, games provide interactive opportunities to practice language structures in a meaningful and engaging way, reinforce correct usage through immediate feedback, and sustain motivation, while accommodating different learning styles and promoting active participation. Monotonous tasks, such as reading sentences and completing gap-fill exercises in notebooks can be transformed into an engaging experience, where learners type in responses rapidly and receive immediate feedback through a point-based system that rewards accuracy.

A key advantage of digital games is that learners receive instant feedback and can attempt tasks repeatedly without the fear of peer judgment. Time pressure often serves as a motivating factor, though repeated failure may cause frustration. Nonetheless, completing tasks in a dynamic and interactive format generally enhances engagement and sustains learners' interest. According to Wright et al. (2006), when introducing a new game, teachers should begin by explaining the rules and providing a demonstration either themselves or with the help of a few students. Next, one group can try the game in front of the class to model how it works. To support students, it is helpful to write the instructions and key language on the board. Once students have practiced, this support can be gradually removed. The game can then continue, with the teacher monitoring and guiding students' activity to ensure effective learning.

Online video platforms such as YouTube provide valuable resources for revising grammar. With just a computer and projector, teachers can engage the entire class without the need for extra materials or group organization. For instance, in guessing games, only part of an image is

displayed, and students are asked to guess what is happening. This type of activity makes grammar practice enjoyable while focusing on specific tenses, such as the present continuous, past simple, past continuous, past perfect etc.

Numerous online platforms offer free resources and interactive games that support language development. These tools can be easily integrated into classroom practice to introduce or reinforce grammatical structures. For instance, when teaching or revising verb tenses, learners may complete multiple-choice tasks, jumbled-word exercises, and gap-filling activities that promote both accuracy and fluency. While drilling exercises remain important, students may find them monotonous and struggle with motivation. In such situations, digital games provide effective, engaging practice and support learner autonomy beyond the classroom. These tasks foster control and engagement as learners actively manipulate items on the screen. Many games also provide audio support, allowing children to hear and practice correct pronunciation before completing the matching activity.

The ESL Games Plus website (<https://www.eslgamesplus.com>) offers a range of interactive activities designed to support the practice of verb tenses, making it a valuable resource for classroom instruction. Teachers can integrate these games into lessons to provide engaging, student-centred practice, either as a whole-class activity using a projector or in small groups with individual devices. The interactive format allows learners to receive immediate feedback, reinforces correct tense usage, and promotes active participation, helping to maintain motivation while consolidating grammar knowledge in a dynamic and enjoyable way. ‘ESL War Game’ can be used to practise different verb tenses in English present simple tense, present progressive tense, past simple tense, past progressive tense, present perfect tense and future tenses. ‘Monkey Pirate Game’ - Irregular Past Tense is a game in which players accompany a pirate monkey on a treasure-seeking quest while encountering irregular verbs in the past tense. Learners select the correct verb forms from multiple-choice options, combining engaging visuals and interactive gameplay with grammar practice. ‘Car Racing Game’ - Action Verbs with Present Progressive Tenses is a game that provides an engaging way for students to practise action verbs in the present progressive tense. Learners match verbs such as ‘running’, ‘jumping’, and ‘swimming’ with corresponding sentences, receiving immediate feedback and reinforcement. Its interactive, fast-paced format and colourful graphics make it an effective tool for motivating students and supporting grammar learning in the classroom. ‘Tic-Tac-Toe’ (<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/fun-esl-games-group-activities>) is a collaborative classroom game designed to reinforce knowledge of parts of speech or specific grammar points. The teacher draws a standard tic-tac-toe grid on the board and fills each square with an item to practice, such as verbs in the infinitive form for present tense conjugation. Students are divided into two teams, and each team selects a square, working together to provide the correct grammatical form. If the answer is correct, the team claims the

square; if not, they lose their turn. The game continues until one team completes a tic-tac-toe, promoting both teamwork and active engagement with grammar practice. ‘Conjugation Pyramid’ (<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/fun-esl-games-group-activities>) is a competitive classroom activity designed to reinforce verb conjugations. The teacher draws a pyramid divided into blocks on the board, with each block representing a round. Students are given a verb and a person (e.g., first person singular) and must correctly conjugate the verb, either in a specific tense or across an entire verb chart. Teams earn a block for each correct response, and the first team to complete their pyramid wins. This game promotes rapid recall, accuracy, and active engagement with verb forms. ‘Hot Potato’ (<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/fun-esl-games-group-activities>) is a fast-paced classroom game designed to encourage quick thinking and practice of grammar points. Using a foam or inflatable ball, students pass the ball around in a circle, and each participant must produce a word or phrase that meets a given grammatical criterion before passing it on. For example, when practicing the present tense, students might each say a verb in the first-person singular form, such as ‘I run’ or ‘I dance.’ The game can be adapted for various grammar topics, with the time allowed for responses adjusted to suit difficulty, promoting both accuracy and fluency in an engaging, interactive format.

The British Council’s Learn English Kids platform (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org>) offers a comprehensive selection of interactive activities designed to reinforce English verb tenses such as: matching exercises: pair verbs with correct tense forms or sentence completions; multiple-choice quizzes: select the correct verb form to complete a sentence; fill-in-the-blank activities: complete sentences by typing in the correct verb tense, drag-and-drop tasks: move verbs or words into the correct position in a sentence. These resources encompass a variety of engaging games, printable worksheets, and instructional materials that cover a wide range of tenses, including the present simple, present continuous, past simple, present perfect, and future forms. Each activity is crafted to provide clear explanations, contextual examples, and opportunities for practice, catering to different learning styles and proficiency levels. The interactive nature of these exercises aims to enhance students’ understanding and retention of grammatical structures in an enjoyable and accessible manner. Grammar chants are rhythmic and repetitive songs designed to help young learners internalize grammatical structures in an engaging and memorable way. On the Learn English Kids platform by the British Council, these chants focus on various grammar topics, including verb tenses. For example, the chant ‘Did you go to Dela's party?’ reinforces the use of the past simple tense through a catchy melody and repetitive lyrics. Similarly, ‘At nine o'clock on Monday’ helps students practice prepositions of time and ‘I was at the seaside’ focuses on the past simple tense of the verb ‘to be’, aiding in the understanding of past states and situations. Accompanied by interactive games and printable materials, these chants offer a comprehensive method for practising grammar,

effectively engaging students through active listening, participation, and the integration of music and movement.

Kahoot (<https://kahoot.com>) is a free online application that enables both teachers and students to create or access sets of questions for learning and practice. Simple to use, it can be implemented in class with individual devices or in small groups when resources are limited. Beyond classroom use, Kahoot also supports self-paced study, allowing learners to test their knowledge, monitor progress, and reinforce learning in an engaging way. It can be effectively used in teaching English grammar tenses at primary and lower secondary levels. The platform not only introduces or consolidates tense structures in an interactive way but also allows students to test their knowledge, receive immediate feedback, and track their progress. Teachers can create customized quizzes targeting specific tense structures, such as multiple-choice items on verb conjugation, sentence-completion tasks, or error-identification exercises. Learners participate individually or in groups, depending on device availability, and benefit from the interactive format, which provides immediate feedback, reinforces correct usage, and supports ongoing progress monitoring. The competitive element of Kahoot, combined with time-limited responses, often increases learners' motivation by making tense practice more dynamic and engaging. While some students may feel pressured by the countdown, most respond positively to the challenge, which encourages faster recall of grammatical forms and sustained attention throughout the activity. Hangman can be used to help children revise and practice the past simple form of irregular verbs by completing sentences through word guessing and typing. Similarly, it can be applied to the present continuous tense, where learners guess the correct verb forms to describe ongoing actions, such as "She ____ (read) a book." It is also effective for future simple practice, allowing students to complete sentences about upcoming events, for example, "Tomorrow, we ____ (visit) the museum," reinforcing both tense forms and spelling in an engaging way.

Quizlet (<https://quizlet.com>) engages foreign language students with interactive study material, learning activities and games. It is an effective online learning resource that may be integrated in practising vocabulary. Quizlet provides its users with free learning tools and flashcards. It allows memorising and embedding words and phrases; identifying sound spelling links; rehearsing, recording, and editing spoken work digitally. As a result, it improves learners' pronunciation, and it also boosts students' confidence in the use of the target language.

Conclusion

Learners often face challenges when acquiring and using English verb tenses. These structures become much more accessible when taught in an engaging and clear way. Approaches that provide clear explanations, meaningful examples, and opportunities for contextualized

practice help learners process the material. Teaching English verb tenses effectively requires thoughtful, learner-centred strategies. Using modern tools, such as technology and task-based learning, gives learners real opportunities to experiment with language. They receive instant feedback and develop fluency and accuracy. Contextual, interactive grammar instruction, supported by technology, helps learners internalize verb tenses. This enables confident use of grammar in real-life communication and connects knowledge with practical language use.

Bibliography

- Barron, A.E. et.al. (2001). *Technologies for Education Greenwood Village*. CO: Libraries Unlimited Greenwood Publishing Groups, Inc.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd edition). USA: Heinle & Heinle.
- Dudeney, G., and Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Pearson/Longman.
- Hadfield, J. (1990). *A Collection of Games and Activities for Low to Mid-Intermediate Students of English. Intermediate Communication Games*. Hong Kong: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Lock, G. (2008). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nixon, C., and Tomlinson, M. (2003). *Primary Grammar Box. Grammar Games and Activities for Younger Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R., & Greenbaum, S. (1973). *A University of Grammar of English*. London: Longman.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers*. 2nd edition. UK: Macmillan Publishers Limited.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Macmillan Education.
- Thornbury, S. (2000). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Longman.
- Van Der Branden, K (ed.). (2006) *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, A., Betteridge, D., and Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

<https://www.eslgamesplus.com>

<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/fun-esl-games-group-activities>

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org>

<https://kahoot.com>

<https://quizlet.com>

doi:

THE EFFECTS OF LEGISLATIVE CHANGES IN THE FIELD OF EDUCATION ON ACADEMIC PERFORMANCE IN ROMANIA

Lecturer Dr. Zorica Triff

*Technical University of Cluj-Napoca, North University Centre of Baia Mare, 76 Victoriei Street,
Baia Mare, Romania*

Abstract

The article examines the implications of legislative changes in the field of education on academic performance in Romania through a conceptual and normative analysis. In the context of a constantly changing legislative framework, educational reforms have aimed both to adapt to European standards and to respond to the internal needs of the education system. The paper aims to highlight how legislative changes influence the quality of education, assessment processes and human resource training, emphasising both the opportunities and risks associated with these transformations. The analysis focuses on the relationship between educational policies and academic performance, emphasising the importance of a coherent and sustainable approach to reforms that ensures equity, relevance and efficiency in contemporary Romanian education.

Keywords: *academic progress; educational reforms; educational policies; legislative changes; education system; quality of education; educational equity.*

1. Introduction

In the context of contemporary society, education is considered one of the most significant social and economic investments. It is recognised that it is directly correlated with human capital development, social mobility and the ability to adapt to the rapid changes generated by globalisation and digitalisation. In Romania, recent years have been characterised by substantial educational reforms, which have led to the implementation of a new legislative framework for pre-university and university education. This framework is designed to address both internal challenges and international and global trends in educational policy. In this context, the topic takes on significant relevance, as any normative change, whether structural or specific, inevitably has

an impact on the quality of education, student performance and the degree of equity in the system. The purpose of this article is to provide a comprehensive, detailed and critical analysis of how recent regulations influence the learning process and school outcomes. In addition, the mechanisms by which legislation is transposed into practice will be identified, as well as the advantages and limitations of the regulatory framework. Finally, the implementation conditions necessary to produce real and sustainable change will be considered.

2. Conceptual and theoretical framework

In order to understand the impact of current legislation on school outcomes, it is necessary to refer to a conceptual and theoretical framework that explains the relationships between regulatory provisions, educational processes and student performance. The current framework is based on a number of well-established theories and models drawn from the disciplines of education science and public policy.

Fullan emphasises that any educational reform involves interaction between three levels: the state (which develops legislation and policies), educational institutions (which implement measures) and individual actors (teachers, students and parents). The success of change depends on the coherence between these levels and the ability of each to adapt to the requirements of the others. From this point of view, current legislation should be analysed not only as a normative text, but also as a process of institutional and cultural mobilisation.

Education has been identified as the main catalyst for long-term economic growth, with the quality of learning being more important than the number of years spent in the education system. Consequently, education legislation aimed at improving student performance through curriculum modernisation, practical skills assessment and teacher professionalisation has a direct influence on economic competitiveness and social cohesion.

Child development is influenced by the interaction between several systems. The microsystem (comprising the family and school) is one of these systems, while the mesosystem is defined by the relationships between these environments. The exosystem is defined by community policies and resources, and the macrosystem is defined by national values and legislation. Legislation can be interpreted as a component of the macrosystem, governing interactions at other levels and setting the conditions for harmonious development. Legislation that encourages parental involvement, school-community partnerships and transparency in decision-making has been shown to strengthen social capital and, consequently, school outcomes. According to OECD recommendations, a high-performing education system is defined as one that ensures both excellence and equity. It is therefore essential that legislation includes provisions to support

vulnerable students, thus ensuring that their school performance is not influenced by their socio-economic background.

Vygotsky's theory of learning posits that the process takes place through social interaction and the support of 'significant others', who may include teachers, parents and peers. Legislation that encourages collaboration, educational dialogue and access to diverse resources has been shown to facilitate the emergence of 'zones of proximal development' and increase students' chances of reaching their potential.

3. Current legislative architecture and associated mechanisms of influence

The current legislative framework in the field of education is the result of a thorough reform that integrates innovative provisions with established institutional mechanisms, with the aim of establishing a coherent and predictable framework adapted to contemporary challenges. The programme is organised on several levels, each of which has the capacity to act as a catalyst for improving academic results. The curriculum is widely regarded as the fundamental element of the education system, and contemporary legislation has introduced measures to increase its flexibility and focus on skills development. The framework plans for secondary and vocational education have been redesigned to offer a wider range of options and facilitate better adaptation to student diversity and labour market requirements. The School-Based Curriculum (SBC) is a significant innovation due to its capacity for contextual adaptation. This innovation gives students the opportunity to cultivate their own interests, while allowing educational institutions to respond to the specific needs of their communities. While this curricular flexibility is undoubtedly beneficial, it also presents significant challenges, such as the need for solid teacher training and adequate resources for implementation.

Current legislation places particular emphasis on modernising the assessment system by introducing both standardised tools and digital solutions. National assessments in grades 2, 4 and 6 are becoming essential mechanisms for monitoring academic progress, as they provide relevant information for both teachers and parents. National assessment and the baccalaureate, through the implementation of new algorithms and the gradual introduction of competence-based assessments, are essential components of the assessment framework. These tools serve to calibrate the level of preparation and provide a comprehensive diagnosis of the entire system. Standardisation and digitisation of the assessment process have been shown to generate greater transparency and objectivity. However, it is important to note that adequate infrastructure and training in the use of new technologies are prerequisites for the successful implementation of such a process.

Another fundamental pillar of the legislation is the dimension of equity. In an effort to mitigate disparities between social categories and ensure equitable learning opportunities for all

students, the state has implemented a series of initiatives. These include scholarship packages based on merit, social and technological criteria, along with a system that guarantees student transportation. The state has also introduced programmes such as 'Healthy Meals' and 'After School' to promote student well-being. These measures have a direct impact on student attendance, active participation and performance, particularly in disadvantaged environments, and are in line with international trends to support educational inclusion.

The quality of education depends on the quality of teaching staff, a fact reflected in current legislation. This is demonstrated by the introduction of explicit professional standards, the restructuring of career stages and the promotion of professional learning communities. Teachers benefit from continuing training opportunities tailored to the real needs of the classroom, and their evaluation is based on criteria that focus on both teaching skills and student outcomes. As a result, human resources become an essential tool through which the law exerts its influence on the quality of teaching and, by extension, on school results. The reorganisation of educational governance was implemented with the intention of giving greater autonomy to educational institutions. However, this was accompanied by the establishment of strict accountability and monitoring mechanisms. Boards of directors and principals are gaining increased powers, becoming involved in strategic decisions, while parents and the community are being co-opted into consultative structures. Transparency and regular reporting of indicators are becoming essential tools for accountability, with the aim of creating an organisational culture focused on performance and continuous improvement.

A particularly important contemporary issue is that of the digital component. Legislation provides for significant investment in digital infrastructure, equipping schools with modern equipment and developing the digital skills of both students and teachers. This dimension has the potential to bring about a fundamental transformation of the educational process; however, the risk of digital inequality remains, and complementary policies need to be implemented.

4. Impact mechanisms

The mechanisms through which current legislation influences school results are complex and interconnected, acting on both the teaching-learning process and the institutional climate and socio-economic context. These can be analysed at several levels:

The legislation in force sets explicit and unambiguous learning standards, thus providing educators with consistent benchmarks and students with a degree of predictability. Standardisation is essential for mitigating disparities between educational institutions and geographical regions, thus facilitating the comparability of results and the adoption of data-driven educational policies. Aligning the curriculum with teaching methods and standardised assessments is essential for

establishing a coherent educational process. Teachers are encouraged to adopt competency-based teaching strategies, and students are assessed against the objectives set out in the curriculum. The results of national assessments, together with data collected at the school level, are used to inform educational policy decisions, develop remedial intervention strategies, and evaluate progress. This evidence-based approach serves to improve the objectivity and effectiveness of education policies. Scholarship programmes, free transport, school meals and after-school programmes have been designed to remove material barriers that hinder equal access to education. By reducing these obstacles, students from disadvantaged backgrounds are better positioned to actively participate in the learning process and achieve results comparable to those of their peers. The law supports teacher development through mechanisms such as continuing education, periodic evaluation, and support for professional learning communities. The quality of teaching is directly influenced by the training and motivation of teachers, who in turn act as direct agents of educational policy implementation. The legislation discussed here promotes parental involvement and community involvement, as well as measures to prevent violence and ensure a safe and inclusive environment. It has been shown that the positive atmosphere this creates leads to increased motivation, participation and satisfaction among students. Investments in infrastructure, together with the promotion of digital teaching and assessment resources, create the conditions for a modern and interactive education, adapted to the needs of today's society. Digitisation facilitates access to a variety of educational resources and stimulates the development of students' digital skills. Impact transmission mechanisms function as an integrated chain of actions and processes that transform legislative regulations into tangible educational outcomes.

5. Advantages and limitations

An in-depth analysis of the impact of current legislation on school outcomes reveals both considerable strengths and structural challenges that need to be carefully managed.

5.1 Advantages

Curriculum modernisation is of paramount importance. The introduction of transversal skills, greater flexibility through school programmes and an emphasis on interdisciplinarity contribute to increasing the relevance of education for students. Improved assessment: Standardisation and digitisation of exams generate greater objectivity and facilitate more accurate monitoring of progress. Scholarships, free transport and school meals have been shown to have a positive effect on reducing both dropout and absenteeism rates. This is particularly evident in rural and disadvantaged areas. The professionalisation of teachers has been shown to improve teaching quality by setting explicit standards and facilitating continuous training. The concept of school autonomy and accountability is based on the idea that educational institutions are capable of

making decisions tailored to the specific local context, thereby generating greater efficiency and fostering greater community involvement. Digitalisation has been identified as a key factor in facilitating adaptation to the knowledge society. This is because it allows access to modern resources, online platforms and computerised assessments. The alignment of the national legislative framework with European trends is evident in its adherence to the principles of convergence with international educational standards. This adherence is further highlighted by the legislation's promotion of increased mobility and the recognition of diplomas across national borders.

5.2 Limitations

The issue of administrative overload is a pertinent one in the context of the educational environment. The substantial volume of reporting requirements and bureaucratic regulations that teachers must comply with can constitute a significant drain on resources and attention. Infrastructure inequalities refer to differences between urban and rural areas in terms of digital equipment and resources, which have the capacity to amplify disparities in outcomes. The regulatory framework is characterised by a high degree of volatility, with frequent changes generating a general sense of uncertainty and posing significant challenges for schools, pupils and parents to adapt. The risk of over-reliance on testing is twofold. First, the emphasis on standardised assessments may limit the development of creativity and critical thinking. A lack of financial resources has been identified as a potential obstacle to the implementation of legislative measures. The introduction of such measures requires substantial investment, and it has been suggested that chronic underfunding may reduce their actual impact. The issue of limited administrative capacity is an important one, given that not all inspectorates and schools have the expertise and resources necessary to optimally implement new policies. Some members of faculty and school communities may be reluctant to accept change, thus hindering the implementation process.

It is clear that the advantages demonstrate the potential for modernisation and convergence with European standards. However, it is equally clear that the limitations indicate the need for complementary policies, sustained investment and a more coherent and stable implementation strategy. The contemporary legislative framework has several notable advantages, including the modernisation of the curriculum and assessment, support for vulnerable students, greater predictability of educational transitions, and a focus on 21st-century skills. However, there are also significant limitations to consider, including the risk of administrative overload, difficulties in implementation at the local level, differences in digital infrastructure, and the possible accentuation of overly test-centred learning.

6. Indicators and monitoring

In order to assess the impact of legislation on school results, a complex set of indicators, both qualitative and quantitative, must be used. Rigorous monitoring of these indicators provides an overview of progress and detailed information for adjusting educational policies. The following data should be collected: school enrolment rates by level of education (pre-primary, primary, lower secondary, upper secondary); school dropout and early school leaving rates; attendance and absenteeism rates recorded at the level of educational institutions. The following data sources were used to provide an overview of pass rates in national assessments and baccalaureate exams, as well as international test results (PISA, TIMSS, PIRLS). The purpose of including these data sets was to provide a global comparative picture. In addition, internal school progress was measured using national assessments in grades 2, 4 and 6. The following areas require further investigation: first, the existence of disparities in performance and resources between urban and rural areas; second, access to scholarships and support programmes for students from disadvantaged backgrounds; and third, the participation rate of students with special educational needs in mainstream education. The level of use of educational technologies, the financial resources allocated per student, and the number of teachers trained in relation to new curricular and digital requirements are important factors to consider. The level of satisfaction of students and parents with the educational experience; the incidence of violence and bullying in schools; and the degree of involvement of parents and the community in school life.

Current legislation provides for the periodic preparation of national evaluation reports, which must be correlated with data collected at the local level by school inspectorates. In addition, external evaluations carried out by independent institutions and international comparisons contribute to creating an objective and comparable picture. Digital platforms for reporting and data collection are also essential tools for ensuring transparency and public access to information. Consequently, evaluating the impact of education legislation should not be seen as a mere statistical exercise, but rather as a strategic process. The aim of this process is to provide decision-makers, teachers and educational communities with the information they need to facilitate the continuous improvement of the quality and equity of education.

7. Recommendations

Following an in-depth analysis of the advantages, limitations and monitoring indicators, it is imperative to formulate a series of recommendations to amplify the positive impact of current legislation. The adoption of medium- and long-term strategic plans is imperative to ensure the continuity and predictability of reforms. It is essential to limit frequent changes and establish a clear, simplified and easily applicable legislative framework. It is imperative that budget

allocations for education be increased in line with European standards. In addition, it is essential to distribute resources equitably between urban and rural areas in order to reduce disparities. It is imperative to continue programmes aimed at equipping schools with modern facilities. In addition, it is crucial to ensure that teachers receive training in the effective use of digital resources and their integration into teaching practices. The creation of mentoring programmes and professional learning communities is essential to facilitate career development. Performance should be rewarded and opportunities for professional advancement should be clearly defined. It is imperative that scholarship, transport and hot meal programmes for all vulnerable students be expanded. In addition, remedial and psycho-pedagogical support programmes need to be developed in schools with a high risk of school dropout. It is imperative to increase the role of boards of governors and consultative structures in decision-making processes. In addition, it is essential to ensure the active involvement of parents and the local community in educational processes. The system for collecting and analysing educational data must be strengthened, and independent reports assessing the impact of legislation must be published regularly.

The aim of these recommendations is to transform the legislative framework into an effective tool for educational progress, ensuring a balance between excellence and equity, between stability and innovation.

8. Conclusions:

The analysis of the impact of current legislation on school results highlights a series of profound changes which, despite the inherent challenges, lay the foundations for a more equitable, modern and effective education system. The implementation of clear standards, the flexibilisation of the curriculum, the introduction of competence-based assessments and the support given to vulnerable students are elements that have the potential to lead, in the medium and long term, to improved school performance and reduced inequalities. However, the success of these reforms depends on the stability of the legislative framework, institutional capacity for implementation and the availability of financial and human resources.

At the same time, it is imperative to maintain a balance between excellence and equity, standardisation and flexibility, digitalisation and social inclusion. If the legislation were applied consistently and supported by coherent and complementary policies, Romania would be able to build a competitive education system that harnesses the potential of each student and contributes to the sustainable development of society.

Consequently, the impact of current legislation should not be seen merely as an immediate consequence on school results, but rather as a continuous process of cultural and institutional

transformation, requiring perseverance, collaboration and responsibility on the part of all relevant actors: the state, schools, families and communities.

9. Bibliographical references:

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94.

Fullan, M. (2016). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press.

Hanushek, E. and Woessmann, L. (2020). The Knowledge Capital of Nations. MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

<https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/278114>

https://www.edu.ro/sites/default/files/OM_6902-2023.pdf

[https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Rapoarte_sistem/Raport
Stare invatamant superior 2023-2024.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Rapoarte_sistem/Raport_Stare_invatamant_superior_2023-2024.pdf)

<http://www.cnspis.ro/>

<https://insse.ro/cms/>

[https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/
legi_monitor/Legea_invatamantului_superior_nr_199.pdf](https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_superior_nr_199.pdf)

<https://cnp.ro/proгноza-2023-2027-varianta-de-iarna-2024-pdf-si-tabel/>

<https://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2023/11/OM-nr.-6270-din-2023.pdf>

[https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/
legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf](https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf)

THE MORNING MEETING – A BRIDGE BETWEEN EMOTION AND KNOWLEDGE IN CHILD-CENTERED EDUCATION

Andreea Denisa Uța

Școala Gimnazială „Nicolae Iorga”, str. Gheorghe Bilașcu, nr. 1, Baia Mare

Abstract

The morning meeting is a key moment in a child's educational schedule, serving as a bridge between emotional and cognitive development. In the context of child-centered education, this daily routine becomes a safe space for emotional connection, intellectual stimulation, and social development.

The paper explores the theoretical foundations of child-centered education, emphasizing the importance of a holistic approach that values both emotional experiences and learning processes. The morning meeting is presented as an integrative framework, including activities that foster emotional connection (such as greetings and expressing inner states) and exercises with cognitive value (like the nature calendar, discussion themes, and educational games).

Moreover, the meeting's role in promoting inclusion, empathy, and a sense of belonging is highlighted. The educator plays a central role in facilitating these moments by creating an atmosphere of trust, practicing active listening, and adapting to the individual needs of the children.

The article concludes that the morning meeting is not merely a routine but a valuable tool for harmonizing emotion with knowledge, contributing to the balanced and authentic development of each child.

Cuvinte-cheie: Step by Step, morning meeting ,child, emotional connection;

1. Introducere

Educația reprezintă un mecanism complex care transformă elevul într-o valoare esențială, prin integrarea și asumarea valorilor culturale transmise prin procesul instructiv-formativ. Valorile societății și cele ale educației sunt profund interconectate, influențând și modelând continuu paradigmele formative.

Pedagogiile alternative oferă cadrului didactic un spațiu larg de acțiune, unde își poate valorifica atât competențele profesionale, cât și creativitatea. Dintre acestea, programul Step by Step se evidențiază ca un model pedagogic centrat pe copil, promovând învățarea activă, colaborativă și experiențială. Acesta susține crearea unui mediu prietenos și accesibil elevilor, stimulând curiozitatea, explorarea și punând accent pe dezvoltarea personalității și a competențelor individuale în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare.

În România, programul Step by Step a fost implementat începând cu anul 1994, în baza unui parteneriat cu Ministerul Educației. Învățarea se desfășoară prin strategii variate, care îi încurajează pe copii să facă alegeri, să își exprime liber ideile, să colaboreze, să gândească independent și să exploreze prin descoperire. Familia și mediul înconjurător sunt integrate activ în procesul educațional, respectând cerințele Curriculumului Național.

Acest model pedagogic a fost creat ca urmare a schimbărilor apărute în societate și se bazează pe teoriile psihologice elaborate de către: L.S. Vîgotski, Jean Piaget, J.S. Burner, precum și Howard Gardner. Se pleacă de la ideea că cei mici învață și descoperă lumea înconjurătoare prin joc. Chiar dacă, trece prin stadiile de dezvoltare, fiecare copil este unic, crește și învață în ritmul său propriu, fiind dependent de starea emoțională.

Scopul alternativei educaționale Step by Step este să aibă în vedere nevoile intelectuale, emoționale, estetice și sociale de dezvoltare a copilului. Informațiile sunt organizate într-un mod accesibil și atractiv, astfel încât fiecare elev să poată explora activ și să interacționeze armonios cu ceilalți.

Pentru a susține o dezvoltare echilibrată a școlarului, pedagogia Step by Step evidențiază o legătură profundă între dimensiunea cognitivă și cea afectivă. Această abordare promovează concepte esențiale precum colaborarea, comunicarea, responsabilitatea față de mediul înconjurător, spiritul comunitar și conexiunile interumane (H. Catalano, 2008).

Un aspect fundamental în formarea noilor generații îl constituie colaborarea dintre școală, cadrele didactice și familie – un parteneriat ce oferă elevului sprijinul necesar pentru a-și manifesta creativitatea și a construi un parcurs solid într-un mediu sigur, stimulant, în care sunt apreciate atât reușitele, cât și efortul depus. În acest context, copiii învață să acorde importanță educației morale,

dezvoltând caractere puternice și încredere în propriile forțe. Conexiunea se reflectă în abilitatea de a integra noile cunoștințe în baza experiențelor anterioare, contribuind astfel la îmbogățirea continuă a bagajului cognitiv.

Această colaborare autentică și sprijinul oferit elevului nu pot fi pe deplin eficiente fără o atenție deosebită acordată dimensiunii emoționale a învățării. Emoțiile contribuie la înțelegerea propriei identități și la adaptarea la mediu. Ele ne ajută să navigăm prin provocări, să dezvoltăm empatie, să învățăm din experiențe și să ne conectăm autentic cu ceilalți. Echilibrul emoțional este strâns legat de sănătatea mentală, performanța personală și calitatea vieții.

În context educațional, emoțiile reprezintă un pilon esențial al succesului școlar. Elevii care sunt sprijiniți să-și recunoască, exprime și gestioneze în mod adecvat trăirile emoționale dezvoltă o mai bună capacitate de concentrare, o motivație crescută pentru învățare și relații interpersonale armonioase între colegi și cadrele didactice. În alternativa educațională *Step by Step*, întâlnirea de dimineață joacă un rol crucial în acest sens, reprezentând o veritabilă punte între dimensiunea emoțională și cea cognitivă. Prin această rutină zilnică, elevii își pot exprima gândurile, emoțiile și preocupările într-un cadru empatic, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților socio-emoționale precum solidaritatea, autocontrolul și reziliența. Un astfel de mediu școlar, care valorizează constant starea de bine a copilului, susține nu doar învățarea autentică, ci și formarea unui caracter echilibrat, capabil să răspundă provocărilor cu încredere și deschidere.

2. Fundamente teoretice

Întâlnirea de dimineață reprezintă un element central în structura zilnică a alternativei educaționale *Step by Step* și are ca scop principal crearea unui climat emoțional pozitiv, prietenos și predictibil, în care fiecare copil este încurajat să participe activ, să se exprime liber și să se simtă valorizat. Această activitate contribuie esențial la dezvoltarea competențelor socio-emoționale, facilitând formarea unei identități de sine pozitive și a relațiilor armonioase în grupul de învățare.

Din perspectivă pedagogică, întâlnirea de dimineață funcționează ca o punte între planul afectiv și cel cognitiv, oferind copiilor un moment de reconectare, de comunicare autentică și de coeziune colectivă. Prin dialog, schimb de idei, formularea de opinii și ascultarea activă, elevii își dezvoltă gândirea critică, limbajul expresiv, empatia și încrederea în propriile forțe. În același timp, cadrul didactic are oportunitatea de a observa starea emoțională a fiecărui copil, de a identifica eventuale dificultăți și de a modela comportamente sociale pozitive.

Întâlnirea de dimineață susține ritmicitatea, structura activității zilnice, oferind copiilor repere clare, contribuind astfel, la formarea autonomiei și a responsabilității personale. Totodată,

ea stimulează apartenența la grup, dezvoltarea identității colective și valorificarea diversității, elemente esențiale pentru o educație incluzivă și centrată pe copil.

În momentul desfășurării acesteia copiii sunt așezați într-un cerc pe scaune sau pe mochetă, având contact vizual cu întreg colectivul și cu cadrele didactice. Atmosfera este caldă, prietenoasă, una favorabilă exprimării sentimentelor facilitând dezvoltarea unei comunități de învățare responsabili cu aptitudini sociale și emoționale.

Primul moment al întâlnirii de dimineață este marcat de salutul ritualic, personalizat la nivelul fiecărei clase din alternativa Step by Step. Acesta este ales în funcție de tema zilei sau de contextul educațional, reprezentând un instrument simbolic de coeziune și conectare între elevi. Fiecare copil își salută colegii utilizând o formulă stabilită împreună cu clasa, care poate fi însoțită de gesturi specifice, contribuind astfel la dezvoltarea relațiilor interpersonale, a exprimării afective și a sentimentului de apartenență la grupul de învățare.

În această etapă se realizează și prezența prin așezarea la panoul cu fotografii a copiilor absenți. („ După ce ne-am adunat/ Și frumos ne-am salutat/ Colegii ne-am întâlnit/ Cine oare n-a venit? – H. Catalano, I. Albușescu, 2020).

Cel mai important moment al întâlnirii de dimineață este Chipul meu, azi!. Elevii își prezintă propriile sentimente, griji, idei sau diferite experiențe din viața lor. Prin acest exercițiu ajung să se simtă confortabili atunci când relatează impresii, devin mai încrezători în a-și spune părerile fiindcă sunt respectați și ascultați. În acest mod, copiii ajung să se cunoască în profunzime, iar eventualele bariere sociale sunt diminuate, întrucât mesajele sunt transmise în mod colectiv, într-un cadru educațional protector. Acest proces favorizează creșterea nivelului de înțelegere reciprocă și a empatiei, consolidând preocuparea autentică față de nevoile și stările fiecărui membru al grupului.

Calendarul reprezintă un instrument esențial pentru ancorarea copilului în realitatea temporală, facilitând identificarea zilei, lunii, anului și anotimpului. Acest moment sprijină cadrul didactic în extinderea și consolidarea vocabularului, oferind ocazia descrierii unor evenimente, fenomene sau experiențe personale, precum și clarificării noțiunilor legate de succesiunea temporală – cum ar fi: ieri, astăzi, mâine sau poimâine. Provocarea formulată de cadrul didactic prin mesajul zilei are rolul de a capta atenția elevilor, de a stimula gândirea critică și de a orienta discuțiile spre tema zilei, facilitând astfel implicarea activă și reflecția personală.

Noutățile zilei sunt parte componentă din mesajul zilei și este un moment foarte îndrăgit de către elevi, deoarece trezesc interese și facilitează accesul la informații. Scaunul autorului oferă posibilitatea împărtășirii unor experiențe deosebite, evenimente importante la care au luat parte, cărți, desene, curiozități etc. Noutățile zilei sprijină cadrele didactice în demersul educațional și elevii în exersarea diferitelor competențe.

Programul activităților este stabilit cu ajutorul agendei zilei, un instrument esențial care oferă cadrului didactic posibilitatea unei organizări eficiente a secvențelor de învățare, asigurând coerența, predictibilitatea și implicarea activă a elevilor. Aceasta imagine clară asupra desfășurării zilei, contribuie la dezvoltarea autonomiei copiilor și la formarea unor rutine care le oferă siguranță și stabilitate.

Componenta cognitivă și cea emoțională nu pot fi separate în procesul educațional autentic, întrucât dezvoltarea intelectuală este strâns condiționată de echilibrul emoțional al copilului. Emoțiile influențează în mod direct capacitatea de atenție, motivația, implicarea activă și receptivitatea față de învățare (Goleman, 1995). Copiii care se simt în siguranță, acceptați și ascultați sunt mai dispuși să participe la activități, să își exprime ideile și să își asume riscuri cognitive. În acest sens, întâlnirea de dimineață acționează ca o punte între rațional și afectiv, între minte și suflet.

Activitățile specifice acestei rutine – salutul ritualic, exprimarea stărilor emoționale, mesajul zilei, agenda activităților și calendarul – sunt gândite nu doar ca forme de organizare a zilei, ci ca ocazii de conectare emoțională, de valorizare a sinelui și de învățare socială. Prin salut, copilul învață respectul și prezența în relația cu ceilalți. Prin mesajul zilei, este stimulat să gândească, să reflecteze, să asocieze concepte cu experiențe trăite. Prin exprimarea emoțiilor, își dezvoltă vocabularul afectiv și capacitatea de autoreglare.

Conform teoriei inteligențelor multiple formulate de Howard Gardner (1993), dezvoltarea inteligenței emoționale (intrapersonală și interpersonală) este la fel de importantă precum dezvoltarea competențelor logico-matematice sau lingvistice. În același sens, Vîgotsky (1978) subliniază faptul că învățarea are loc mai eficient în contexte sociale și afective semnificative, în care copilul este parte activă a unui dialog educativ susținut de adult și de comunitatea de învățare.

În acest cadru, rolul cadrului didactic devine esențial: el nu este doar facilitator al învățării, ci și model de echilibru emoțional, ghid și partener de dialog. Prin participarea la întâlnirea de dimineață, cadrul didactic poate observa stările emoționale ale copiilor, poate interveni în timp

util, poate cultiva empatia și poate stimula reflecția, contribuind la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru viață: comunicarea, colaborarea, gândirea critică și reziliența.

Întâlnirea de dimineață, așa cum este concepută în alternativa Step by Step, devine un exemplu elocvent de integrare a celor două dimensiuni fundamentale ale dezvoltării copilului – cognitivă și emoțională – într-un proces educațional coerent, centrat pe nevoile reale ale elevului. Această abordare holistică sprijină nu doar învățarea academică, ci și formarea caracterului și a competențelor pentru viață, într-un mod autentic, empatic și incluziv.

3. Metodologie

Studiul de față are un caracter calitativ, cu o abordare exploratorie, fiind focalizat pe analiza aprofundată a procesului educațional desfășurat în cadrul întâlnirii de dimineață, activitate definitorie pentru alternativa educațională Step by Step. Aceasta este investigată ca o practică pedagogică relevantă prin care se realizează conexiunea dintre dimensiunea emoțională a elevului și procesele de învățare, în cadrul unui demers educațional centrat pe nevoile, interesele și ritmurile proprii de dezvoltare ale copilului.

Cercetarea își propune să investigheze în ce măsură întâlnirea de dimineață contribuie la construirea unui climat educațional pozitiv, susținând starea de bine emoțională a elevilor, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și accesul autentic la cunoaștere. Scopul principal este de a analiza modul în care această activitate ritualică și interactivă sprijină implicarea afectivă și cognitivă a copilului, facilitând un demers educațional personalizat și centrat pe nevoile sale individuale.

Obiectivele cercetării vizează:

- investigarea în profunzime a rolului întâlnirii de dimineață în cadrul educației centrate pe copil, din perspectiva dimensiunii emoționale și cognitive;
- identificarea modalităților prin care această activitate sprijină exprimarea emoțiilor și dezvoltarea conexiunilor interpersonale între copii;
- explorarea percepțiilor cadrelor didactice și ale copiilor cu privire la valoarea întâlnirii de dimineață în pregătirea pentru activitățile de învățare.
- evidențierea impactului pe care această rutină zilnică îl are asupra construirii unui climat educațional sigur, pozitiv și motivant, esențial pentru dezvoltarea armonioasă a copilului.

Se consideră că întâlnirea de dimineață, prin natura sa participativă și susținută de empatie, acționează ca un liant între dimensiunea afectivă și cea cognitivă, sprijinind atât echilibrul emoțional al copiilor, cât și angajarea lor intelectuală activă în desfășurarea activităților cotidiene.

Cercetarea a fost desfășurată într-o unitate de învățământ din mediul urban, care implementează principiile alternativei educaționale Step by Step, promovând o pedagogie centrată pe nevoile individuale ale copilului. Eșantionul investigat a fost constituit dintr-un grup de 25 de copii, cu vârste cuprinse între 8 și 9 ani, alături de două cadre didactice titulare implicate direct în desfășurarea activităților zilnice, precum și un profesor itinerant, acolo unde contextul educațional a impus acest tip de intervenție specializată. Selectarea participanților s-a realizat prin metoda convenienței, având în vedere accesibilitatea grupului și relevanța acestuia pentru obiectivele cercetării, respectiv pentru explorarea unui model educațional orientat spre dezvoltarea holistică a copilului.

Pentru colectarea datelor metodologice calitative s-a recurs la câteva instrumente care să permită o investigare aprofundată a fenomenului analizat. Prin urmare, observația sistematică a urmărit comportamentele cu valență emoțională, interviurile semi-structurate cu cadrele didactice de la clasă au explorat strategiile de facilitare a exprimării emoțiilor și gândirii critice. De asemenea, au fost analizate părerile elevilor cu ajutorul unor fișe de reflecție adaptate nivelului de vârstă, și nu în ultimul rând au fost extrase însemnările cadrului didactic din jurnalul său de reflecție.

Grila de observație a fost aplicată pe parcursul a două săptămâni, în timpul desfășurării întâlnirii de dimineață, fiind construită pe baza unor indicatori socio-emoționali și cognitivi, ce au permis monitorizarea sistematică a comportamentelor manifestate de copii în contexte naturale, facilitând identificarea unor tipare de răspuns afectiv și de implicare intelectuală. Ghidul de interviu destinat cadrelor didactice a oferit o perspectivă reflexivă asupra intențiilor pedagogice, a strategiilor utilizate în facilitarea exprimării emoțiilor și a gândirii, precum și asupra percepției profesionale privind impactul activității asupra dezvoltării globale a elevilor. Jurnalul reflexiv al învățătorului a reprezentat un spațiu autentic de introspecție pedagogică, în care au fost notate observații, emoții și ajustări de parcurs educațional, în timp real. În completare, fișele de feedback simbolic pentru copii – adaptate nivelului de dezvoltare – au oferit o fereastră către universul emoțional al acestora, facilitând exprimarea sinceră a trăirilor în raport cu activitățile desfășurate. De asemenea, s-a recurs la analiza de conținut a mesajelor zilei, cu scopul de a identifica temele recurente și impactul lor potențial în plan afectiv și cognitiv, în corelație cu obiectivele educației centrate pe copil.

Împreună, aceste instrumente au contribuit la conturarea unui tablou complex și relevant al modului în care întâlnirea de dimineată funcționează ca o punte esențială între afectivitate și învățare, în contextul unei educații centrate pe copil.

Analiza calitativă a reuniunii de dimineată a fost ghidată de câțiva indicatori structurați pe trei dimensiuni esențiale ale dezvoltării copilului: emoțională, cognitivă și socială. În plan afectiv, s-a urmărit identificarea modalităților prin care copiii își exprimă trăirile interioare, manifestă implicare autentică în activitate și stabilesc relații armonioase cu ceilalți participanți, prin utilizarea unui limbaj încărcat afectiv și a gesturilor de sprijin.

Componenta cognitivă a fost analizată prin prisma participării active la mesajul zilei, a capacității de formulare a ideilor proprii și a raționamentelor personale, dar și prin evidențierea curiozității intelectuale, reflectate în întrebările formulate și în conexiunile realizate între informațiile noi și experiențele anterioare.

Dimensiunea socială a fost explorată prin observarea comportamentelor de cooperare, disponibilitatea de a asculta cu atenție interlocutorii, inițiativa în activitățile de grup și prezența empatiei în cadrul interacțiunilor verbale sau nonverbale. Acești indicatori au permis conturarea unui cadru analitic coerent, prin care să se poată evalua impactul holistic al întâlnirii de dimineată asupra dezvoltării copilului, în acord cu principiile educației centrate pe nevoile acestuia.

Procesul investigativ s-a desfășurat în patru etape succesive, fiecare având rolul de a asigura consistența și validitatea demersului științific.

În prima fază, de ordin preliminar, s-au stabilit obiectivele cercetării, s-au formulat întrebările de lucru și s-au obținut acordurile instituționale și parentale necesare pentru desfășurarea activităților.

Etapa a doua a presupus colectarea datelor pe parcursul a două săptămâni consecutive, utilizând o abordare metodologică mixtă, cu accent pe tehnici calitative: observație sistematică în timpul întâlnirii de dimineată, interviuri semi-structurate cu cadrele didactice, fișe de reflecție adaptate copiilor și analiza mesajelor zilnice. Pentru a evidenția rolul întâlnirii de dimineată ca punte între dimensiunea emoțională și cea cognitivă, aceasta a fost concepută și desfășurată astfel încât să includă elemente ritualice, interactive și reflexive, menite să sprijine exprimarea afectivă și implicarea intelectuală a copiilor. În mod practic, activitatea a debutat cu un salut tematic, adaptat contextului zilei, având rolul de a stimula conexiunea interpersonală și de a crea un climat securizant, cald și deschis.

Ulterior, mesajul zilei a fost formulat într-un mod care să provoace gândirea și să deschidă spațiul pentru discuții semnificative, permițând integrarea experiențelor anterioare și dezvoltarea vocabularului emoțional. Prin dialoguri structurate și utilizarea suporturilor vizuale (calendar, imagini tematice), copiii au fost încurajați să-și exprime emoțiile, să asculte activ și să-și formuleze opinii, consolidând astfel legătura dintre afectivitate și învățare. S-au urmărit atât schimbările comportamentale, cât și percepțiile participanților, confirmând eficacitatea metodei în crearea unui mediu educațional integrativ și echilibrat.

Ultima etapă a inclus interpretarea datelor în raport cu literatura de specialitate și formularea unor concluzii și recomandări pertinente pentru practica educațională, vizând consolidarea legăturii dintre componenta afectivă și dezvoltarea cognitivă în cadrul rutinei de dimineață.

Întâlnirea de dimineață joacă un rol esențial în facilitarea reglării emoționale a elevilor, oferindu-le un cadru previzibil și sigur, care le conferă stabilitate și încredere. Această activitate constituie un spațiu propice pentru dezvoltarea limbajului emoțional și cognitiv al copiilor, stimulând exprimarea ideilor, cultivarea empatiei și abilitatea dialogului constructiv. De asemenea, contribuie semnificativ la consolidarea unei comunități de învățare incluzive, în care fiecare elev se simte apreciat și valorizat. Rezultatele confirmă faptul că o stare emoțională pozitivă reprezintă un factor determinant în susținerea implicării active și a unei învățări autentice, cu semnificație profundă pentru copil.

În concluzie, primul moment al zilei din alternativa educațională Step by Step constituie o componentă fundamentală a procesului educațional, având un rol esențial în susținerea integrării armonioase între dimensiunile emoțională și cognitivă ale dezvoltării copilului. Prin caracterul său repetitiv și participativ, această activitate contribuie la constituirea unui mediu sigur și motivant, unde elevii sunt sprijiniți să își manifeste emoțiile, să își consolideze abilitățile sociale și să mobilizeze resursele cognitive esențiale pentru procesul de învățare. Astfel, întâlnirea de dimineață devine un veritabil spațiu de conexiune, care nu doar promovează reglarea emoțională și consolidarea legăturilor interpersonale, ci și stimulează reflecția și dialogul, contribuind în mod direct la creșterea motivației și a implicării active în procesul educațional. În acest sens, rolul acestei practici devine esențial în dezvoltarea unui climat educațional incluziv și echilibrat, care sprijină atât bunăstarea afectivă, cât și performanța intelectuală a copiilor.

4.Rezultate

Analiza observațiilor sistematice evidențiază faptul că întâlnirea de dimineață favorizează exprimarea spontană a emoțiilor, manifestată prin gesturi, tonul vocii și interacțiunile verbale

dintre copii. Majoritatea copiilor au demonstrat un nivel crescut de implicare și deschidere, fiind capabili să recunoască și să comunice atât stări pozitive, cât și frustrări sau temeri, într-un cadru perceput ca sigur și primitor. De asemenea, elementele cognitive integrate în activitate, precum mesajul zilei și calendarul, au stimulat atenția și reflecția asupra conceptelor prezentate, contribuind la consolidarea învățării prin legarea noilor informații de experiențele anterioare ale copiilor.

Interviurile semi-structurate cu cadrele didactice au confirmat intenția pedagogică de a utiliza această rutină ca un mijloc de reglare emoțională și de pregătire mentală pentru procesul educațional. Educatorii au subliniat rolul esențial al întâlnirii în crearea unui climat cald și colaborativ, în care fiecare copil se simte valorizat și încurajat să participe activ.

Fișele de reflecție completate de copii au relevat percepții pozitive față de această activitate, mulți exprimând satisfacție în legătură cu oportunitatea de a împărtăși emoțiile și gândurile lor. Temele recurente din mesajele zilei au evidențiat valori precum empatia, respectul și cooperarea, întărind conexiunea între dimensiunea afectivă și cea cognitivă.

Aceste rezultate susțin ipoteza conform căreia întâlnirea de dimineață funcționează eficient ca o punte între emoție și cunoaștere, contribuind la dezvoltarea echilibrată și integrată a copilului în cadrul educației centrate pe persoană.

5. Discuții și concluzii

Rezultatele obținute în urma cercetării susțin ideea că întâlnirea de dimineață reprezintă un cadru educațional complex, în care dimensiunea emoțională și cea cognitivă nu funcționează separat, ci se interconectează într-un mod natural și eficient. Prin structura sa ritualică, dar flexibilă, această activitate contribuie la construirea unui mediu educațional în care copiii sunt încurajați să se exprime liber, să relaționeze empatic și să participe activ la procesul de învățare.

Discuțiile tematice, mesajul zilei, calendarul sau sarcinile de grup din cadrul întâlnirii sunt elemente ce stimulează gândirea critică, atenția și limbajul, dar în același timp creează oportunități autentice pentru manifestarea emoțiilor și consolidarea relațiilor interpersonale. Astfel, se conturează o pedagogie a echilibrului între inimă și minte, în care dezvoltarea copilului este susținută atât pe plan afectiv, cât și intelectual.

Cadrelor didactice de la clasă confirmă intenția conștientă de a utiliza întâlnirea de dimineață ca strategie integratoare, menită să faciliteze reglarea emoțională, stimularea motivației intrinseci și formarea unor rutine mentale pozitive. De asemenea, feedbackul oferit de copii prin fișele de reflecție evidențiază atașamentul lor față de acest moment al zilei și rolul său în crearea unei atmosfere de siguranță și încredere.

În concluzie, cercetarea relevă faptul că întâlnirea de dimineață este mai mult decât un simplu moment de tranziție către activitățile didactice propriu-zise. Ea constituie o veritabilă punte între emoție și cunoaștere, între relaționare și învățare, susținând o dezvoltare armonioasă și autentică a copilului în spiritul educației centrate pe nevoile și potențialul său. Aceste constatări pot servi drept punct de plecare pentru aprofundarea altor dimensiuni ale alternativei Step by Step, dar și pentru integrarea unor practici similare în învățământul tradițional, în vederea promovării unei școli mai umane, mai empatică și mai eficientă.

Bibliografie

- Albulescu, I. (Coord.). (2020). *Pedagogii alternative*. Editura Polirom.
- Bocos, M. (2007). *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Editura Casa Cărții de Știință.
- Cerghit, I. (2006). *Alternativa Step by Step – un nou model curricular*. Revista Didactica Nova, nr. 3.
- Cucoș, C. (2006). *Psihopedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Dewey, J. (2008). *Democrație și educație*. București: Editura Sigma.
- Driscoll, M. P. (2002). *Psihologia educațională*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche.
- Jucan, D. (2015). *Educația timpurie centrată pe copil – Perspective contemporane*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Neacșu, I. (2010). *Motivația pentru învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Negreș-Dobridor, I. (2011). *Didactica activităților în grădiniță*. Editura Universitară.
- Stan, E. (2014). *Strategii interactive de învățare*. Iași: Editura Polirom.
- Catalano, H. (2008). *Perspective didactice în alternativa educațională Step by Step*. Bistrița. Editura Karuna
- Catalano, H. (2020) *Alternativa educațională Step by Step. Abordări teoretice și paradigme*, București, Editura DPH.

