

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

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

Fondator: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

În revistă sunt publicate articole în conformitate cu profilurile științifice:
531 Pedagogie generală
532 Didactica științelor
511 Psihologie

Versiunea electronică este încărcată pe site-ul oficial al revistei up.upsc.md și în bazele de date internaționale eLIBRARY.RU (RINTs) și Index COPERNICUS.

Indexarea revistei



ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Nelu VICOL - redactor-șef
Aliona AFANAS - redactor științific
Oxana UZUN-NEGRESCU - redactor

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

<http://up.upsc.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com



Articolele publicate în revista „Univers pedagogic” reflectă punctul de vedere al autorilor care poate să nu coincidă cu opinia colegiului de redacție.

**Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie,
acreditată Categoria C
Apare din anul 2003, trimestrial**

COLEGIUL ȘTIINȚIFIC AL REDACȚIEI:

Redactor-șef: VICOL Nelu, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

Redactor științific: AFANAS Aliona, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

ANTOCI Diana, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

COROPCEANU Eduard, dr. prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

CIMPOI Mihai, dr. hab., prof. univ., academician, AȘM, RM

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

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

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

CALLO Tatiana, dr. hab., prof. univ., ANACEC, RM, academician AȘSP, Rusia

CRISTEA Sorin, dr. prof. univ., Universitatea din București, România

ȘOITU Laurențiu, dr. prof. univ., Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România

CUCOȘ Constantin, dr. prof. univ., Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România

MARIAN Marin, dr. conf. univ., Universitatea din Oradea, România

RUSU Dan Octavian, dr. Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România

MARIN Simona, dr. prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof. univ., UPNS „C.D. Ușinski”, Ucraina

LUKASIK Joanna M., dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică din Krakovia, Polonia

GUȚU Vladimir, dr. hab., prof. univ., USM, RM

POGOLȘA Lilia, dr. hab., conf. univ., Univ. Europeană „Dimitrie Cantemir” din Chișinău, RM

PETROVSKI Nina, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

GHICOV Adrian, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

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

RACU Iulia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

GLAVAN Aurelia, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

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

CUCER Angela, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

FRANȚUZAN Ludmila, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

ANDRIEȘ Vasile, dr., Universitatea de Studii Europene din Moldova, RM

ACHIRI Ion, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

HADÎRCĂ Maria, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

GOLUBIȚCHI Silvia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

CIOBANU Adriana, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

TELEMAN Angela, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

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

Founder: „Ion Creangă”
State Pedagogical University.

Articles are published in the journal according to the scientific profiles:
531 General pedagogy
532 Didactics of sciences
511 Psychology

The electronic version is uploaded on the official website of the journal up.upsc.md and in the international databases eLIBRARY.RU (RINTs) and Index COPERNICUS.

Magazine indexing



EDITORIAL TEAM:

Nelu VICOL - editor-in-chief
Aliona AFANAS - scientific editor
Oxana UZUN-NEGRESCU - editor

SUBSCRIPTION INDEX:
Moldova Post Office – PM 31742

EDITORIAL ADDRESS:
<http://up.upsc.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com



The articles published in „Pedagogical universe” reflects the point of view of the authors and does not necessarily coincide with that of the editorial board.

**Scientific Magazine of Pedagogy and Psychology,
accredited with Category C,
Published quarterly since 2003**

SCIENTIFIC BOARD OF EDITORS:

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

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

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

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Nelu Vicol, Natalia Melnic, Viorica Doros. Carde didactice monovalente vs cadre didactice polovalente: oportunitate iminentă?</i>	5
<i>Ion Gagim, Daniela Carmen Roșoga Popa. Repere epistemice ale conceptelor de cultură, cultură muzicală și cultură vocală</i>	15

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Думитру Патрашк, Олеся Згурян. Методика развития читательской самостоятельности младших школьников</i>	23
<i>Luiza Lenuța Axinte, Nicolae Silistraru. Factorul prioritar al educației populare în ciclul primar</i>	32
<i>Carmen Maria Chișiu. Un alt mod de abordare diferențiată a temelor pentru acasă</i>	40
<i>Ozkan Turan. Abordări euristice ale rezolvării problemelor cu parametri în dezvoltarea capacităților intelectuale</i>	46

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

<i>Aliona Busuioc, Alexandra Barbăneagră. Competența de comunicare profesională în limba română ca limbă străină în activitatea clinică</i>	56
<i>Galina Grădinari, Abu Afash Hoda. Literatura: instrument educațional în cultivarea valorilor umane</i>	61
<i>Ileana Simona Șeremet, Ludmila Franțuzan. Contextul axiologic al competenței a învăța să înveți prin abordările STEM/STEAM</i>	68
<i>Stela Railean. Evoluția narațiunii vizuale: banda desenată și desenul animat între istorie și transformare digitală</i>	78
<i>Simona-Luiza Grigore. Aspecte psihopedagogice în formarea activismului cognitiv al copiilor de 6-7 ani</i>	84
<i>Irina Zelenschi. Evoluția și analiza comparativă a paradigmatelor educaționale</i>	91
<i>Tabita Mihai. Noi perspective asupra soluționării provocărilor societale prin parteneriate educaționale</i>	99

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI LEADERSHIP

<i>Aliona Afanas. Modelarea pedagogică a leadership-ului prin dezvoltarea personală și profesională</i>	105
---	-----

PSIHOLOGIE

<i>Mariana Pîrvan. Eficiența modelului de intervenție psihopedagogică în dezvoltarea comunicării și a inteligenței emoționale ale copiilor cu dizabilități de vedere</i>	109
<i>Vica Anton. Gestionarea stresului angajaților ministerului afacerilor interne: perspective psihologice aplicabile</i>	117
<i>Beatrice-Ionela Enache. Voluntariatul: o intervenție socioeducativă de sprijin în mediul familial, școlar și relațional pentru dezvoltarea personală a preadolescenților</i>	122

BUNE PRACTICI

<i>Stela Gînju, Ana-Maria-Delia Rîpeanu. Valorificarea artei tranziente în activitățile outdoor cu preșcolari</i>	127
<i>Tatiana Niculcea. Atelierele și training-urile colaborative: piloni ai modernizării învățământului profesional-tehnic din Republica Moldova</i>	132
<i>Iuliana Amalia Nica. Evaluarea formativă și gamificarea în ciclul primar: experiment pedagogic cu resurse digitale</i>	137

EX-LIBRIS

<i>Nelu Vicol. O incursiune teoretico-metodologică: EDUCAȚIA PENGTRU VIAȚĂ: COMPETENȚA VITALISTĂ. Ghid metodologic</i>	142
--	-----

AUTORI NOȘTRI	144
----------------------------	-----

CERINȚELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE	146
---	-----



PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

- Nelu Vicol, Natalia Melnic, Viorica Doroş.** Single-purported teaching frameworks vs multi-purported teaching frameworks: an imminent opportunity?5
- Ion Gagim, Daniela Carmen Roşoga Popa.** Epistemic markets of the concepts of culture, Musical culture and vocal culture..... 15

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

- Dumitru Patrascu, Oleseza Zgurean.** Methods of developing reading independence of primary school children 23
- Luiza Lenuţa Axinte, Nicolae Silistraru.** The priority factor of popular education in the primary cycle 32
- Carmen Maria Chişiu.** Another way to differentiated approach to homework 40
- Ozkan Turan.** Heuristic approaches to solving problems with parameters in the development of intellectual capacities 46

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

- Aliona Busuioc, Alexandra Barbăneagră .** Professional communication competence in romanian as a foreign language in clinical activity 56
- Galina Grădinari, Abu Afash Hoda.** Literature: an educational tool in cultivating human values 61
- Ileana Simona Şeremet, Ludmila Franţuzan.** The axiological context of the competence of learning to learn through STEM/STEAM approaches 68
- Stela Railean.** The evolution of visual narrative: comics and animation between history and digital transformation 78
- Simona-Luiza Grigore.** Psycho-educational aspects in the training of activism cognitive in 6-7 year old children 84
- Irina Zelenschi.** Evolution and comparative analysis of educational paradigms 91
- Tabita Mihai.** New perspectives on solving societal challenges through educational partnerships..... 99

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP

- Aliona Afanas.** Pedagogical modeling of leadership through personal and professional development..... 105

PSYCHOLOGY

- Mariana Pîrvan.** The effectiveness of a psycho-pedagogical intervention model for developing communication and emotional intelligence in children with visual impairments 109
- Vica Anton.** Stress management among ministry of internal affairs employees: applicable psychological perspectives..... 117
- Beatrice-Ionela Enache.** Volunteering: a socio-educational intervention to support personal development in the family, school, and relational environments for preteens 122

GOOD PRACTICES

- Stela Gînju, Ana-Maria-Delia Rîpeanu.** Harnessing transient art in outdoor activities with preschool children..... 127
- Tatiana Niculcea.** Collaborative workshops and trainings as pillars of the modernization of vocational and technical education in the Republic of Moldova 132
- Iuliana Amalia Nica.** Formative assessment and gamification in primary cycle: pedagogical experiment with digital resources..... 137

EX-LIBRIS

- Nelu Vicol.** A theoretical-methodological foray: LIFE EDUCATION: VITALIST COMPETENCE. Methodological Guide 142

OUR AUTHORS..... 144

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES..... 146

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.01>
CZU: 37.01/.091:373:314+159.9(4+478)

CARDE DIDACTICE MONOVALENTE VS CADRE DIDACTICE POLOVALENTE: OPORTUNITATE IMINENTĂ?

Nelu VICOL,

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

E-mail: iseneluvicol@gmail.com; vicol.nelu@upsc.md

Natalia MELNIC,

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

E-mail: melnic_natalia@mail.ru

Viorica DOROȘ,

profesoară, grad didactic întâi,
Liceul Teoretic „Limbi Moderne și Management”, Chișinău, RM,
ORCID: 0009-0000-2959

E-mail: viodor77@gmail.com

Rezumat. *Sistemul educațional și, în consecință, procesul educațional (instruire și educație), nu pot avansa în realizarea pro-reformei dacă nu este axat pe plurivalența cadrelor didactice. Actualmente, în contextul penuriei în care se situează atât sistemul socio-educational cât și starea demografică, oricât de multă străduință și osârdie nu ar manifesta ministerul de resort, instruirea și educația vor stagna, iar școala va avansa în calitatea acestora cu „șapte kilometri pe an de studii”.*

Se discută extins în rapoartele proiectelor cu tematică pedagogică, în doctoratele și postdoctoratele în pedagogie și psihologie cu referire la cadrele didactice, în care li se atribuie varia roluri, funcții, comportamente, valori și alte caracteristici, iar dacă „le contabilizăm”, vom avea senzații uimitoare și ne vom întreba: atâtea caracteristici, atâtea roluri, funcții, valori încât nici nu le mai dăm crezare sau un dram de relevanță. De ce?. Deoarece este evident că toate aceste caracteristici cadrul didactic nu este în stare nici fizică/biologică, dar nici în potențialitatea sa profesională să le aplice în activitatea sa didactică și educațională. Și dacă vom contabiliza tezele de doctorat și de postdoctorat în pedagogie și în psihologie, vom identifica atâtea concepte, atâtea metodologii, atâtea modele, atâtea „rezultate”, încât procesul didactic și educativ ar trebui „să curgă” fără opreliști, fără stagnări, fără eșecuri, fără „laissez-faire” (principiul non-intervenției hic et nunc). Dar..., care este relevanța acestora?, cum se orientează profesorul printre acestea, ce putere personală, profesională și mentală posedă ca să le implementeze?. În context, textul nostru este axat pe starea de revărsare și pe probele axiologice ale cadrului didactic în oportunitatea sa de polivalență profesională, ce semnifică o perspectivă privind rezolvarea unor stări ale sistemului și ale procesului educațional.

Cuvinte-cheie: *școală, cadru didactic, politici educaționale, monovalență și polivalență profesională, arii corelative, planuri/programe de dezvoltare personală și profesională, prestigiu/personalitate profesională.*

SINGLE-PURPORTED TEACHING FRAMEWORKS VS MULTI-PURPORTED TEACHING FRAMEWORKS: AN IMMINENT OPPORTUNITY?

Summary. *The educational system and, consequently, the educational process (training and education), cannot advance in achieving the pro-reform if it is not focused on the plurivalence of teaching staff. Currently, in the context of the shortage in which both the socio-educational system and the demographic situation are located, no matter how much effort and determination the relevant ministry may show, training and education will stagnate, and the school will advance in their quality by „seven kilometers per year of studies”.*

It is discussed extensively in the reports of projects with pedagogical themes, in the doctorates and postdoctorates in pedagogy and psychology with reference to teaching staff, in which they are assigned various roles, functions, behaviors, values and other characteristics, and if we „account them”, we will have amazing sensations and we

will ask ourselves: so many characteristics, so many roles, functions, values that we no longer give them credence or a trace of relevance. Why?. Because it is obvious that all these characteristics the teacher is neither physically/biologically nor in his professional potentiality able to apply in his teaching and educational activity. And if we take into account the doctoral and postdoctoral theses in pedagogy and psychology, we will identify so many concepts, so many methodologies, so many models, so many „results”, that the teaching and educational process should „flow” without obstacles, without stagnation, without failures, without „laissez-faire” (the principle of non-intervention hic et nunc). But..., what is their relevance?, how does the teacher orient himself among them, what personal, professional and mental power does he possess to implement them?. In context, our text is focused on the state of overflow and on the axiological evidence of the teacher in his opportunity for professional versatility, which signifies a perspective regarding the resolution of some states of the system and the educational process.

Keywords: school, teaching staff, educational policies, professional versatility, related areas, personal and professional development plans/programs, professional prestige/personality.

Introducere. Profesionalizarea carierei în învățământ reprezintă un obiectiv esențial pentru asigurarea calității procesului educațional, iar politicile elaborate la nivelul Uniunii Europene tind să convergă spre o perspectivă comună în această privință. Astfel, profesorii trebuie să-și actualizeze constant competențele profesionale pentru a răspunde atât nevoilor de viață ale elevilor, cât și progreselor științifice rezultate din cercetarea diverselor domenii. Prin urmare, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, pe care le numim *scholari*, este un proces permanent și indispensabil, determinat de transformările societale. În acest context, procesul de perfecționare profesională necesită ajustări și inovații constante, menite să se alinieze cu ritmul evoluției sociale, tehnologice și științifice.

Dacă examinăm documentele și structurile curriculare, vom identifica dispersări și tratări insuficiente și nonconforme în definirea competenței, aceasta, indubitabil, semnificând *genul proxim* al acțiunii și al gândirii omenesci. Or, așa-zisii „curriculum designers” au ignorat *eleutheros paideia* marele curriculum al lui Pythagoras, idealul erudiției (*pe-paideumenos*) și *septem artes liberalis* - cele șapte arte libere.

Discuții, metodologii, relevanțe. În contextul teoriilor dintr-o disciplină specifică, precum dezvoltarea personală și profesională a profesorilor, rigiditatea acestora (în special în pedagogie și psihopedagogie) rămâne greu de explicat și ne apare ca fiind mai degrabă irațională decât captivantă. De această dată, ceea ce nu este vizibil cu ochiul liber, asemenea munților subacvatici sau aisbergurilor, sunt „paradigmele disciplinare” descrise de Kuhn. La fel cum insulele reprezintă doar vârful unor munți ascunși sub apă, teoriile sunt doar expresii vizibile ale acestor paradigme – manifestări ce pot fi articulate prin cuvinte, consemnate pe hârtie sau expuse în sălile de curs și în amfiteatre, susținute și contestate prin argumente și contra argumente.

Nu este suficient ca aceste concepte să fie strict limitate la conținut didactic, deoarece, deși existența umană poate părea fragmentară, pe termen lung aceasta evidențiază o coerență specifică, un mod particular de a exista, un stil și un scop bine definite. Acestea sunt structurate în jurul unui ansamblu de obiective care delimitează o finalitate, legată de diverse sisteme neurologice și elemente precum mediul, comportamentul, competențele, convingerile, valorile, rolurile, funcțiile, identitatea, spiritualitatea, comunicarea interpersonală și cultură. Echilibrul interior și social al relației dintre profesor și elev se manifestă printr-o combinație complexă ce include știința, arta, cultura, filosofia, antropologia, mentalitatea, sociologia, psihologia și esența ființei, în raport cu standardele potențialului uman și modul în care EU-ul se relaționează la acestea.

În viziunea noastră, atare echilibru determină și condiționează evoluția activității într-un *anumit ritm temporal educativ* [6, p. 4-6] ce solicită dialogul în arii integrative/corelative cu elevii, fără a distruge/fără a diminua ceva în acest echilibru. Prezumția textului nostru este ca profesorii să coreleze mental și acțional interdependența dintre societate și știință ca lege a discontinuității descoperirilor științifice de un proces mult mai extins decât acela al științei ca atare, de societate, și care le incită și anumite interogații: ce consecințe sociale comportă descoperirile științifice, asupra cui, când și în ce ritm?; ce forță are societatea față de știință?; oare societatea ține pasul cu ritmul științei?; ce fel de consonanță există între știință și societate?; cum se întrevăd ritmurile din cercetare și aplicare în ritmurile sociale?; dar ce fel de ritmuri există în științe și tehnologii?. Precizăm că Platon a considerat *ritmul* și *armonia* drept aducătoare de „ordine și consonanță” în acțiunea și sufletul omului. Mai multe aspecte privind forța ritmului pot fi identificate în volumul „Totul pe scurt” de Mircea Malița. București, 2015.

Așadar, predarea semnifică procesul, „ordinea și consonanța” de organizare a confruntării cu cunoștințele și oferirea ajutorului pentru învățarea/însușirea acestora de către elev. Deci, elevul trebuie orientat și educat astfel, încât, atunci când iese de la școală, din clasa lui, să poată simți dincolo de acestea, suflarea vie a vieții, ca să perceapă că viața este ca o flacără a unui foc întreținut domol în vatră și că atare întreținere se referă și la el, ca ființă vie și ca om al vieții.

Între dragostea pentru elevi/pentru studenți și dragostea pentru cunoaștere nu trebuie să alegem. Însă profesorul trebuie să fie interesat de copil în ansamblu, deci trebuie să avem *cadre didactice* nu doar *monovalente*, ci, mai ales, și *polivalente*: istorie și geografie ; demografie și științele omului; fizică și astronomie ; fizică și geologie ; matematici și științe fizice ; chimie și biologie; limba română și limba latină ; limbi străine și civilizație ; litere și istorie ; economie și gestionare ; dreptul și cultura politică ; informatica și inteligența artificială ; biotehnologie și biochimie ; științele mediului și ecologia ; biologia și nutriția ; științele medico-sociale ; istorie și antropologie ; filosofie și sociologie ; culturologie și arte ; psihologie și logică și alte arii corelative [7, p. 9].

Implicarea școlii în susținerea acestei idei, deci a unei cauze bune, are la bază decizii de natură strategică, unele dintre acestea fiind :

- a) îmbunătățirea reputației școlii ;
- b) creșterea notorietății școlii ;
- c) consolidarea imaginii cadrului didactic.

Totuși, așa cum a subliniat Jean Figel, comisarul european pentru educație, formare, tineret și cultură, încă în raportul său din 6 august 2007 la Bruxelles, studiile realizate la nivelul Uniunii Europene evidențiau probleme semnificative în majoritatea țărilor membre, legate de lipsa competențelor adecvate ale profesorilor și dificultăți în actualizarea acestora. Rămân și în prezent aceste dificultăți sau „evoluții îngrijorătoare”? Ar trebui să ne întrebăm dacă ne confruntăm cu un anacronism profesional, asemănător unui analfabetism funcțional în exercitarea atribuțiilor didactice, sau dacă trebuie să acceptăm o suprasolicitare pedagogică și psihologică în procesul de formare a cadrelor didactice. Acestea sunt două moduri diferite de a percepe realitatea acestui proces, pe care nu le putem ierarhiza, dar pe care le putem analiza în raport cu situația actuală a profesionalizării profesorilor. Practic, ele reflectă două mentalități, două moduri de a absorbi informațiile și de a înțelege procesul de profesionalizare,

două ritmuri distincte care pot aduce această evoluție mai aproape de reprezentarea sau chiar iluzia descrisă de Joseph Jastrow.



„rață-iepure”

Cu certitudine, sunt identificate și astăzi probleme privind starea în care se simte profesorul: în cea de bine sau în cea tot de rău, când și opiniile, și lozincile instituționale, și deciziile ministeriale semnifică ancorajul variat și variabil al exercitării varia funcții, roluri, comportamente, valori.

Cu atât mai mult, astăzi profesorul a devenit *Persona Zoom*, deci, conform lui Jean-Lorin Sterian [12], ar putea fi „mediul online în care îi întâlnești pe alții pentru a te uita la tine”. Acest contact vizual permanent cu cineva care seamănă cu tine, se comportă ca tine dar nu ești tu, fiind în același format digital cu restul participanților la întâlnirea *Zoom*, deci este o schimbare esențială a actului performativ. În acest sens să vizualizăm unele puncte de vedere diferite asupra omului: deci, despre care om vorbesc științele: *medicina* studiază organismul omului; *psihologia* - dorințele sale și comportamentul său; *etnologia* - culturile sale; *sociologia* - interacțiunea cu celălalt în cadrul modului său de viață; *filosofia* - condițiile de posibilitate ale cunoașterii sale și ale unei vieți armonioase; *antropologia* accentuează faptul că omul este o ființă culturală, care se schimbă și evoluează: istoria alimentației, a corpului, a sexualității, a familiei, a copilăriei, a raportului cu moartea - ele pot fi de asemenea incluse în antropologie. Instituțiile responsabile de formarea cadrelor didactice, atunci când elaborează un curriculum diversificat, trebuie să analizeze, în momentul lecturării acestuia „pe orizontală”, dacă el reușește să transmită sau să conțină energia și plenitudinea „stării de revărsare, a stării de flux” [2], respectiv starea de bine a profesorului actual și viitor. Totodată, este esențial ca acest curriculum să reflecte ritmul și forța credinței profesionale, încrederea umană și procesul de edificare a identității profesionale, orientate spre raționalizarea succesului elevilor în școala ideală - cea dorită de elevi, familie și societate, ca veritabil sanctuar al cunoașterii.

Deci, un curriculum ce s-ar încadra în componentele figurii de mai jos:

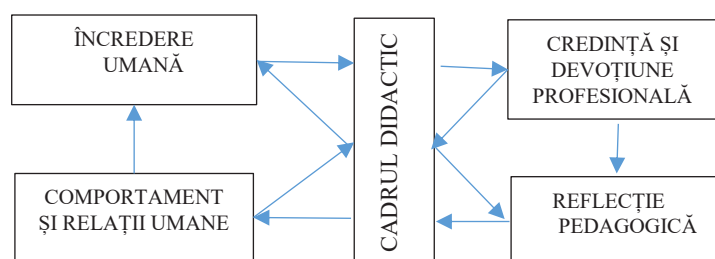


Figura 1. Cvadriadiada probelor axiologice și socioumane în profesionalizarea cadrelor didactice

Starea actuală a reformei educației în Republica Moldova, care evidențiază direcțiile și tendințele conceptuale ale modernizării învățământului superior, subliniază faptul că demersul pedagogic este perceput nu doar ca un instrument al interacțiunilor didactice, ci și ca un domeniu de interes în ceea ce privește formarea profesională a cadrelor didactice universitare și a studenților [11, p. 3]. În acest context, dezvoltarea profesională este gândită în raport cu condițiile generale și specifice ale instituției în care se desfășoară procesul pedagogic și actul educațional propriu-zis. Această relație implică diverse discipline ce analizează factorii imediați ai actului educațional, precum filosofia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor restrânse, științele comunicării, didactica specifică a diferitelor discipline școlare, precum și știința metodelor, tehnicilor de predare și evaluării.

În sensul acesta există diverse clasificări ale științelor educației [5, p. 76-77], conform domeniului teoretic fundamental, domeniului specializat, domeniului interdisciplinar, domeniului aplicativ, domeniului interferenței filosofice. Reflectând, identificăm și întrebările dacă o astfel de clasificare satisface sistemul și procesul de învățământ universitar?; dacă această clasificare își are „contul” sau valoarea formativă deplină, integratoare, în arsenalul activității cadrului științifico-didactic în procesul de formare profesională a studentului?; dacă este posibilă de „rod” această clasificare în științele educației?.

Dar..., dar în această pro-reformă a fost neglijat conștientizarea *rolului și responsabilității cadrului didactic* care este delegat în școală „în numele părinților” pentru a educa și a proteja copiii lor. Deocamdată ministerul de resort nu a elaborat statutul cadrului didactic, ci, pe ici, pe colo, unele regulamente etc...

În sensul de profesionalizarea monovalentă și polivalentă și ca să nu lăsăm cititorul fără nici un

răspuns, precizăm că o mai completă și o mai riguroasă clasificare este elaborată de Georgette et Jean Pastiaux, în colaborare cu Christiane Etévé [9, p. 33] (figura de mai jos):

Din figura de mai sus desprindem două determinări esențiale în profesionalizarea cadrelor didactice, și anume: cadrul epistemic (cunoașterea) și cadrul tehnic (aplicarea). Însă mai există și un al treilea cadru, unul al „restului”, despre care Philippe Meirieu, adresându-se cadrelor didactice debutante în educație, menționează următoarele [7, p. 9]: „Car, tout étant supposé clarifié, tant dans les contenus à enseigner que dans les multiples tâches imposées par l'institution, vous savez bien – même si vous n'osez pas toujours l'avouer – qu'il y a „une reste”. Une dimension cachée, à la foi strés personnelle et très universelle, qui touche au cœur même du „projet enseigner”. Une sorte de vibration particulière dont les professeurs sont porteurs et qui n'est pas plus réductible à la liste des compétences nécessaires pour enseigner que le son d'un violon n'est déductible de sa conception technique. Certes, il vaut mieux que le violon soit bien conçu et, à tout pendre, si l'on en a les moyens, jouer sur un Stradivarius. Mais un excellent violon sans le talent du violoniste et l'attention des auditeurs n'est rien d'autre qu'un bel objet de décoration. Tout comme une liste de compétences qui n'est pas habitée par un projet. Et, effectivement, en deçà et au-delà de toutes les expertises à mettre en œuvre, être professeur, c'est une manière particulière d'être au monde”.

În consensul figurii, se identifică întrebarea: profesionalizarea cadrelor didactice semnifică un ansamblu omogen, în timp ce în acest proces există lucruri diferite sau asemănătoare pe care trebuie să le separăm?. Nu ni se pare că am calificat toate cadrele didactice într-un grup omogen de cadre didactice școlare?. Deci, am ignorat raporturile particulare față de copilarie, și anume: paciență sau răbdare și solitudine și raport privilegiat sau cunoaștere

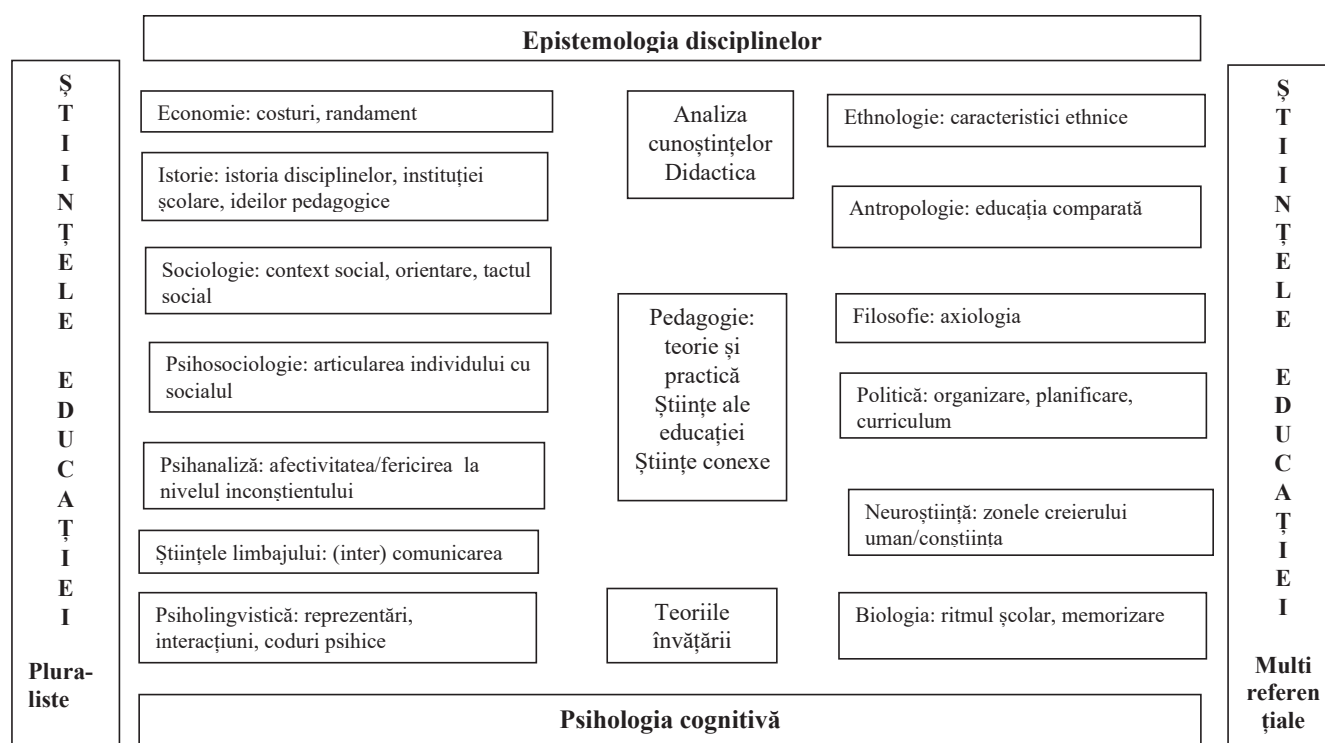


Figura 2. Implicații concentrice în științele educației

savantă, rigurozitate și rectitudine. La nivelul învățământului preșcolar și primar accesăm registrul afectiv, încărcătura afectivă, ce implică sentimente și emoții calde, ne înclinăm spre elev și îl însoțim cu blândețe, în timp ce la nivelul învățământului gimnazial și liceal, dimpotrivă, accesăm registrul cognitiv prin care gândim „savant”, emitem informații, dar și această energie este modulată în semnale purtătoare de informații ce se numesc sentiment, emoție, gând, însă cerem ca elevul să se orienteze altfel, să nu mai zăbovească în copilăria târzie și, în final, să se supună cu responsabilitate disciplinei/disciplinelor care i se impune. Aici, după cum am menționat mai sus, predarea semnifică procesul de socializare a cunoștințelor și rolul acestora în viața elevului prin oferirea ajutorului pentru apropierea și însușirea lor.

În sensul respectiv, această divizare este evidență chiar și în contextul misiunilor pe care instituția de învățământ le încredințează profesorilor săi. În școala primară se predau toate disciplinele de către un învățător, cu excepția a două dintre ele, în timp ce în învățământul gimnazial și liceal profesorul se dedică în întregime uneia dintre ele. Într-un caz, el trebuie să fie interesat de elev în ansamblu, în celălalt caz, profesorul trebuie să se specializeze în mod restrâns.

Dar este oare plauzibilă monodisciplinaritatea / monovalența profesorilor din gimnaziu și din liceu?. Cert este că nu, deoarece, în situația când demografia stagnează și numărul de elevi scade, iar multe școli se închid, este necesar să formăm cadre didactice polivalente, care să poată preda 2-3 discipline. În această situație, planurile de studii universitare trebuie revizuite și actualizate, iar ritmul/timpul didactic pentru apropierea lor trebui revăzut de la 3 la 5 ani, mai ales cu profil de discipline de limbi străine. Însă nu doar această cauză este „la ordinea zilei”. În societatea postmodernă se identifică regimul și ritmul accelerate în dezvoltarea economică, tehnologică, socială, culturală, spirituală etc. Deci, în școală este necesar ca elevii înșiși să fie educați și polivalent.

Astfel, trebuie să fie elaborat Statutul cadrului didactic în care să fie stipulate aceste categorii de cadre didactice, ca să avem o obligație ministerială în profesionalizarea cadrelor didactice.

Școala și profesorul nu pot rămâne impasibili în fața marilor provocări și influențe ale epocii contemporane, ci sunt direct implicați în dinamica transformărilor sociale actuale. În spațiul educațional se reflectă cultura existentă și totodată se con-

rează premisele pentru dezvoltarea unor noi forme de expresie culturală.

Or, *școala produce intelectualul societății*. În acest context, se promovează ideea că identitatea personală se creionează prin diferențiere și delimitare, prin punerea în aplicare a unor strategii identitare pe care școala le desfășoară cu mult spirit metodic. Se urmărește, firesc, punctarea sau interiorizarea unor referințe de ordin lingvistic, artistic, religios, istoric, sociologic, educațional etc. pe care comunitatea le consideră importante pentru candidatul la formarea școlară. Astfel, școala nu educă un individ generic, ci o persoană specifică, adaptată la și pentru anumite condiții, cu o orientare etnoculturală și inserată într-un context sociocomunitar. Alinirea ideologică a procesului educațional reflectă un efort de evidențiere a individualității, de accentuare a identității și de integrare într-un model educațional și cultural, promovând la niveluri multiple formarea unei culturi „integrale” la elevi, configurarea deplină a personalității și atingerea unei desăvârșiri. În acest sens, analiza strategiilor și gesturilor educaționale include aspecte de tip integrist, care contribuie atât la construirea, cât și la implementarea identității personale și culturale a elevilor și profesorilor. Acestea sunt reflectate în conținuturile prevăzute în instrumentele didactice, care au un caracter constructivist și elevocentrist, reprezentând cadrul pentru modernizarea conținuturilor disciplinare și a metodologiilor. Prin urmare, este esențial ca școala să creeze o ambianță educativă orientată spre succes (fig. 3).

Din figură identificăm cele trei componente esențiale ale învățării sau ale acțiunii/ale intervenției educațive:

1. Mediul îl reprezintă instituția care produce învățarea, deci școala, ca instituție socială și ca spațiu cultural și spiritual, edificiul, dotările, resursele umane etc.;

2. Momentul îl reprezintă timpul și ritmul, *hic et nunc*, de organizare și de desfășurare a procesului învățării, accesat pe construcții curriculare și culturale, centrat pe elev cu particularitățile de vârstă a lui;

3. Metoda o reprezintă acțiunea didactică a profesorului, competențele și atitudinile sale, deci *techné* și *phronesis* (acțiunea, modelul, șansa, înțelepciunea practică) în conformitate cu respectarea celor două componente de mai sus.

Este esențial să punctăm că în cadrul acestui proiect convergent și contiguu momentul de activitate și de practică socială a profesorului cu elevii semnifică edificarea educației la firul vieții, deci a *educației pentru viață*. Aici nu este vorba de manuale sau de auxiliare didactice de educație socială și financiară, deși acestea au o semnificație principală în școală, ci este vorba de:

- educația și reușita socială,
- identitatea socială și individuală a elevilor,
- integrarea socială a elevilor,
- educația culturală,
- învățarea socială,
- analiza legăturii dintre origine socială și reușită școlară și profesională,
- analiza rolului educației în reușita socială,
- analiza rolului relațiilor de grup și a autocunoașterii obiective etc.

Este necesar să accentuăm și o lacună crasă a acestei constatări, și anume: atunci când avansăm proiecția unei activități sau a practicii sociale a pro-

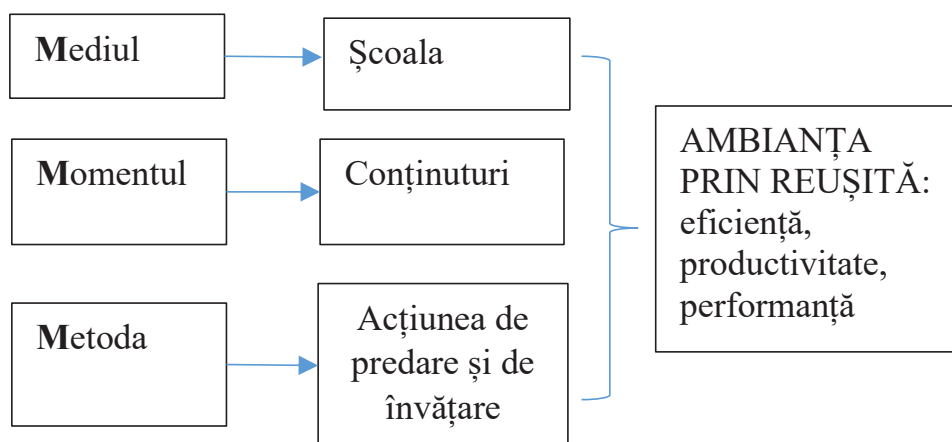


Figura 3. Congruența celor 3M în învățarea prin reușită

fesorului cu elevii, este necesar ca sistemul educațional să intervină cu un studiu privind *problematica sociologiei elevilor*, problematică ce încă își așteaptă rezolvarea și soluțiile de funcționare în sistem. Deci, un studiu ce ar reflecta situația elevilor în contextul de moralitate, loialitate a familiei, bunătate și cum să se încadreze în învățarea socială a lecțiilor ca să trăiască viața cu impact și semnificativ, deoarece viața este ceea ce o fac gândurile fiecăruia.

Profesia didactică evoluează pe fondul acestei congruențe ce provoacă și dezvoltă calitatea educației. UNESCO propune această abordare pe baza a cinci piloni esențiali: învățarea pentru dobândirea cunoștințelor, învățarea pentru acțiune practică, învățarea relaționării și conviețuirii cu ceilalți, învățarea dezvoltării personale și învățarea capacității de a împărtăși și de a evalua critic.

Ca agent al schimbării, cadrul didactic devine în conștientizarea acestor piloni un mediator în procesul cunoașterii, dar și un mesager al votului de încredere al părinților elevilor.

Un rol esențial și de actualitate în procesul de reconfigurare a programelor destinate dezvoltării personale și profesionale revine ființei umane a cadrului didactic – o entitate care integrează un univers interior definit prin cunoaștere, (auto)realizare, (auto)dezvoltare și (auto)determinare.

În una dintre lucrările noastre am fundamentat și am interpretat *conceptul de ego-grafie a profesionalizării cadrelor didactice* [15, p. 10] în perspectiva sensului și a simțului umanității promovate în urcarea spirituală a lor prin reglarea și raționalizarea *ritului didactic*. Acesta, în interpretarea lui Confucius (Kong Fuzi), înseamnă *dominarea pe sine și revenirea la rit/la lucrare/laânduială/la tipic - sau procesul „a trece de la un grad la altul alânduiei”*, acestea (*dominarea și revenirea*) fiind *adevăratele simț și sens ale umanității – sau „omul care mută un munte începe prin a lua pietre mici”*: „aceia care ar fi capabili să se stăpânească pe sine și să se întoarcă la rit, chiar și pentru o singură zi, ar vedea întreaga lume adunându-se în jurul simțului său de umanitate; arătarea umanității vine de la sine sau de la alții” [1]. Așadar, omul își trăiește anii nu doar ca să ajungă la bătrânețe ca aceștia să îi încrețească pielea, ci trebuie să trăiască un ideal de viață în anii care să nu îi încrețească spiritul/sufletul.

Indubitabil, demersul de a face față unei schimbări în domeniul profesionalizării implică, în mod prioritar, capacitatea cadrelor didactice de a percepe și de a înțelege *impactul emoțional al simțului/*

al simțirii schimbării asupra umanității lor și asupra umanității altora, pentru a putea să se stăpânească pe sine și pentru a putea să se întoarcă la ritul, laânduiala lor profesională, ce mai înseamnă și demnitatea lor umană și profesională, la stima de sine și la stima față de alții.

În esență, când poate fi recunoscut succesul într-un anumit context sau într-o anumită profesie? Un răspuns clar îl oferă Friedrich Nietzsche [8, p. 15], care subliniază că „un om cu adevărat de succes este acela care produce o impresie plăcută simțurilor noastre, fiind alcătuit dintr-o materie ce îmbină duritatea, finețea și armonia miresmei”:

- el se bucură doar de ceea ce îi aduce beneficii reale;
- plăcerea sa se oprește acolo unde este depășită măsura echilibrului și a potrivitului;
- găsește soluții la propriile neajunsuri și transformă circumstanțele nefavorabile în avantaje, deoarece ceea ce nu îl distruge îl întărește;
- din tot ceea ce vede, aude sau trăiește extrage esențialul, o singură concluzie semnificativă;
- reprezintă un principiu selectiv, lăsând deoparte tot ceea ce este neesențial;
- rămâne mereu în armonie cu sine, indiferent dacă interacționează cu oameni, cărți sau peisaje;
- manifestă respect prin discernământ, atunci când alege, respinge sau își acordă încrederea;
- răspunde stimulilor cu prudență și calm, rod al unei îndelungate reflecții și al unei mândrii conștiente;
- primește provocările cu echilibru, fără a le anticipa în mod impulsiv;
- nu crede în „nenoroc” sau „vină”, ci duce fiecare experiență până la capăt, atât în raport cu sine, cât și cu ceilalți;
- știe să uite și să meargă mai departe, fiind suficient de puternic încât fiecare experiență să-l îmbogățească.

Prin urmare, devine evidentă necesitatea instaurării unei armonii, a unui echilibru între dimensiunea restrictivă și cea expansivă a educației — un adevărat bastion cultural care să permită dezvoltarea și manifestarea liberă a procesului educativ în contextul transformărilor și al transmodernității. Această viziune amintește de conceptul grecesc elenistic Παιδεία (Paideia), derivat din termenul *paedagogos* („cel care conduce copilul spre școală”), ridicat ulterior la rang de model educațional și chiar

de „religie culturală”. În esență sa, Paideia promova arete – arta și virtutea, desăvârșirea morală, demnitatea și măreția omului în existența sa – și ethos – conduita morală și echilibrul interior, caracter, constituție sufletească), *kalokaga-thía* (idealul de armonizare a virtuților morale cu frumusețea fizică), *desfășurată la „firul vieții”*. Or, este evident aici că omul tinde spre *idealul vieții*, însă el trebuie să conștientizeze că viața este precum un jurnal frumos cu multe pagini, în care se poate întâmpla ca o pagină să se mototolească sau să se rupă, dar în loc să piardă timpul pentru a face imposibil să o recupereze, mai bine să întoarcă pagina și să treacă la următoarea, deci, conform lui Confucius, „viața ta este ceea ce o fac gândurile tale”. Sic!: de ce, așadar, se impune conceptul „*Cine și Ce învață*” [13, p. 5-12]?

Abilitatea de a iniția acțiuni din partea cadrelor didactice și manageriale devine, în prezent, un factor mult mai semnificativ pentru dezvoltare decât utilizarea resurselor materiale. Prin urmare, succesul profesional nu mai depinde în primul rând de posesia resurselor materiale, ci de capacitatea de adaptare rapidă și inovație [15, p. 6-88]. Astfel, profesorii și sistemul educațional trebuie să își câștige respectul și recunoașterea printr-un angajament dedicat și pasionat, demonstrând că au cunoștințele și abilitățile necesare pentru a acționa eficient. În acest cadru, Tim Brown folosește termenul de „gânditori proiectivi”, adică „profesori reflectivi”, care trebuie să se manifeste ca personalități „compos mentis”. Spre deosebire de alte tipuri de inovații, cele pedagogice implică un proces personal și creativ, acoperind întregul domeniu al educației și formării cadrelor didactice.

Profesorul S. Golubițchi [3, p. 253-254] avansează conceptul de „*dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătoilor*” prin organizarea cunoașterii, promovarea multiperspectivității, narativitatea, descoperirea complementară cognitivă în limitele grevate de o anumită insuficiență, schimbarea permanentă a contextului, schimbarea perspectivelor, abordarea detaliilor, deschiderea conținuturilor, concentrarea pe conținut și acțiune, detalierea, performanța, revigorarea euristică a activității profesionale, evidențierea accentuată a părților în raport cu întregul, construirea cunoașterii prin „construirea” valorilor, producerea propriilor cunoștințe, legătura cunoaștere-putere, oferirea oportunității de reflecție, recrearea, independența, constituirea viziunii particulare asupra activității profesionale, obținerea cunoașterii ca putere, dublarea cunoașterii (ade-

văr-neadevăr), concilierea pluralității, sprijinirea colaborării și diversității în contexte, semnificarea, libertatea alegerii, structurarea unui pattern profesional ce rezumă felul de a gândi, educația elevilor - abordarea în contradictoriu - înțelegerea complexă și diversă - reflecția în acțiune, utilizarea modului dialogat, încorporarea învățării active utilizând teoria învățării adulților, participarea, reflecția, intensificarea reflecției - a construi cunoașterea pornind de la necesități concrete - a se axa pe creativitatea obiectivă (pentru societate), creativitatea subiectivă (pentru sine), stabilirea corelațiilor neașteptate, umanizarea acțiunii, beneficiile dezvoltării profesionale, devenirea, originalitatea, medierea reontologizării profesionale (prin comportamente specifice) - axarea pe performativitate - achiziționarea noilor investiții intelectuale - a nu opera cu judecăți categorice.

Contextul de viață al fiecărui individ care urmează să adopte o inovație este distinct, iar grupurile de referință și normele sociale variază, fiind percepute și interpretate în mod diferit de fiecare membru al acestor grupuri.

În context, revenim la Confucius : „Dă-i unui om un vas cu orez și-l vei hrăni pentru o zi. Învață-l cum să-și cultive propriul orez și îi vei salva viața”. Or, modul și timpul de adoptare și de cunoaștere a inovației este și el diferit și orice moment când gândim, orice emoție și orice sentiment sunt o pledoarie vieții, sănătății, fericirii și bucuriei...

Un exemplu concludent care demonstrează că formarea profesională inițială a studenților-viitori cadre didactice și desfășurarea practicii pedagogice se află pe direcții diferite și care demonstrează „lipsă de continuitate între cele învățate la universitate și cerințele, câteodată, exagerate, impuse de cadrele didactice de la școală” [4, p. 17]. Iată această discrepantă:

- au de făcut foarte multe lucruri ce nu țin nemi-jlocit de stagi; aș spune că se mai întâmplă ca CD de la școală să nu ofere ghidarea necesară;
- elaborarea unui proiect didactic;
- selectarea unor metode interactive, strategii didactice eficiente;
- alegerea tehnicilor și exercițiilor conform vârstei copilului;
- transformarea conținuturilor științifice în conținut de predat;
- valorificarea proiectului didactic realizat în timpul lecției;
- dozarea timpului;

- lipsa TIC în sălile de clasă;
- lipsa unor abilități practice elementare;
- pregătire superficială de ore;
- lipsa manualelor și a altor materiale didactice;
- asigurarea accesului la fondul de literatură de specialitate, materiale didactice (în unele cazuri);
- numărul mare de elevi în clasă;
- managementul clasei de elevi, lipsa de atenție/ascultare din partea elevilor, relațiile cu grupurile de elevi dificili;
- frica de a fi în fața unui grup;
- sunt cazuri de incompetență lingvistică (la studenții de la *Limbi străine*);
- adaptarea adecvată a resurselor disponibile;
- dificultatea în realizarea activității cu părinții;
- relații tensionate cu profesorii din școală;
- participarea la activități metodice la școală;
- lipsa unei încrederi, inițiative;
- lipsa competențelor de autodirecționare, a tendinței de autoformare, autoperfecționare, a motivației de a progresa etc.

În această ordine de constatări, în programele de formare continuă sunt vizibile varia programe și curricula axate pe pedagogie și psihopedagogie, deși această problematică a fost studiată la universitate. Metodele, stagiile și cursurile de formare continuă abundă în „căsute cu ferestre”, „umbreluțe zburătoare”, power-point exagerat, educarea în familie, psihopedagogizarea părinților etc., etc.

În **concluzie** precizăm că lipsesc însă dialogurile, conferințele și dezbaterile privind educația pentru viață: lumea școlii, lumea copilului, lumea în general, sociologia elevilor, educația pentru cultură și pentru cultură politică, idealul vieții [10], deoarece în societatea contemporană, personalitatea se conturează într-un mediu complex, saturat de informații, mijloace materiale, relații virtuale multiple. Unele dintre aceste noi fațete sunt interesante și benefice, în timp ce altele sunt mai puțin dezirabile sau chiar dăunătoare. Adolescenții începutului de secol XXI trebuie să se confrunte cu această lume, să o cunoască, să o înțeleagă și, în același timp, să-și construiască o identitate și o ierarhie a valorilor personale.

Având în vedere această complexitate psiho-socială, informațională și comunicațională, dezvoltarea personalității adolescente reprezintă noi provocări, în care rolul educațional al familiei, al profesorilor și al societății în general, capătă și el noi funcții, noi conținuturi, adaptate continuu la lumea în care trăim cu toții. Cât de mult reușim să răspundem adecvat nevoilor adolescenților rămâne o problemă mereu discutabilă. Unii părinți ai timpurilor noastre se simt copleșiți de peisajul modernismului, de transformările „de ultim moment”, care ne copleșesc zi de zi. Poate că ar vrea să întrebe, poate că ar vrea să descopere noi modalități de a-și aborda și înțelege copiii, dar cine le poate răspunde la toate întrebările sau poate că succesiunea rapidă a evenimentelor nu le oferă timpul necesar pentru un astfel de răgaz interogativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CHENG Anne. Voilà le sens de l'humain. În: Revista *L'Histoire*. Paris: Sophia Publication, nr. 490, decembrie 2021. ISSN 0182-2411
2. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2001. ISBN 973-8120-67-5.
3. GOLUBIȚCHI S. *Valori postmoderne în învățământul primar: dezvoltarea profesională a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor*. Chilinău: CEP UPSC, 2024, p. 253-254. ISBN 978-9975-48-198-4
4. GORAȘ-POSTICĂ Viorica. Provocări curente ale stagiilor universitare de practică pedagogică în perspectiva educației interculturale. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 5(135), p. 17. Seria Științe ale Educației, 2022, ISSN 1857-2103
5. MACAVEI E. *Pedagogie*. București: EDP, 1997, p. 76-77
6. MALIȚA Mircea. Ritmul. În: Revista *NOEMA*. București: Editura Institutului de Științe Politice și Relații Internaționale, Vol. XV, 2015, p. 4-6. ISSN online: 2285 – 7540, vizualizat: <https://biblioteca-digitala.ro/reviste/Noema/15-Noema-2016.pdf>
7. MEIRIEU Philippe. *Lettre à un jeune professeur*. Paris: ESF éditeur, 2005. ISBN 2-7101-1740-1, p. 9, p. 13

8. NIETZSCHE Friedrich. *Ecce Homo*. Cum devii ceea ce ești. București: Humanitas, 2012, p. 15. ISBN 078-973-50-3970-7
9. PASTIAUX G. et J., Etévé C. *La pédagogie*. Paris: Nathan, 2014, p. 33. ISBN 978-2-09-163848-5
10. RUS Marinela. The ideal of life in adolescence: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/6-17_6.pdf (vizualizat: 11.08.2025)
11. SILISTRARU N., GOLUBIȚCHI S. *Pedagogia învățământului superior*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UST, 2014, p. 3. ISBN 978-9975-76-102-4
12. STERIAN Jean-Loren: (https://www.academia.edu/50913630/Zoom_Persona?email_work_card=thumbnail) (vizualizat: 23.06.2024)
13. VICOL Nelu, MELNIC Natalia. Educația pentru viață: modul recuperabil în programele de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, nr. 1, p. 5-12. Chișinău: CEP UPSC, 2025. ISSN 1811-5470, Categoria C.
14. VICOL Nelu. Educația corectivă. *O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2020. ISBN 978-9975-3359-5-8
15. VICOL Nelu. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău : Tipogr. „Totex-Lux”, 2023, p. 10, p. 6-88. ISBN 978-9975-3524-6-8

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.02>
CZU: 37.015:78:159.9

REPERE EPISTEMICE ALE CONCEPTELOR DE CULTURĂ, CULTURĂ MUZICALĂ ȘI CULTURĂ VOCALĂ

Ion GAGIM.

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

ORCID: 0000-0002-4170-1933

E-mail: gagim.ion@gmail.com

Daniela Carmen ROȘOGA POPA

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, RM,

asistent universitar, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, România

ORCID: 0009-0007-6390-2051

E-mail: danielacarmen.popa@ulbsibiu.ro

Rezumat. *Articolul analizează conceptele de cultură, cultură muzicală și cultură vocală, evidențiind relațiile lor organice și rolul formativ în dezvoltarea personalității umane. Cultura, în accepțiunea sa largă, reprezintă atât acumularea de valori materiale și spirituale, cât și procesul prin care acestea se transmit și se recrează. În interiorul acestei dimensiuni generale, cultura muzicală se constituie ca o formă specializată, orientată spre cultivarea sensibilității estetice și a capacității de a percepe muzica drept o artă vie, cu funcții formative și spirituale. Cultura vocală, ca expresie concretă a culturii muzicale, este centrată pe vocea umană – instrument intim și direct, prin care individul își transmite emoțiile, gândurile și valorile. Cântul, considerat încă din Antichitate o formă originară de expresie, a însoțit toate momentele esențiale ale vieții comunitare și individuale, îndeplinind funcții comunicative, educative și spirituale. Astfel, cultura vocală nu se reduce la tehnica de cânt, ci implică dimensiuni estetice și formative, reflectând legătura dintre artă, educație și spiritualitate. De-a lungul istoriei, pedagogia vocală a rafinat metode și principii prin care vocea a fost cultivată ca instrument artistic. Tradițiile bel canto, școlile naționale și cercetările moderne au contribuit la o abordare complexă, bazată pe echilibrul dintre tehnică și expresivitate. În plan educațional, formarea culturii vocale presupune colaborarea dintre profesor și student, unde transmiterea tehnicii se îmbină cu dezvoltarea sensibilității și a personalității interpretului. Astfel, cultura vocală se conturează ca finalitate a educației muzicale, sintetizând cunoașterea, sensibilitatea și expresivitatea artistică. Ea contribuie la formarea unei personalități armonioase și creatoare, capabile să valorifice tradițiile și să transmită valori estetice și spirituale, integrându-le în patrimoniul cultural universal.*

Cuvinte-cheie: *cultura generală, cultura muzicală, cultura vocală, cântul, formare și spiritualitate*

EPISTEMIC MARKETS OF THE CONCEPTS OF CULTURE, MUSICAL CULTURE AND VOCAL CULTURE

Summary. *The article analyses the concepts of culture, musical culture and vocal culture, highlighting their organic relationships and formative role in the development of human personality. Culture, in its broad sense, represents both the accumulation of material and spiritual values, and the process by which they are transmitted and recreated. Within this general dimension, musical culture is constituted as a specialized form, oriented towards cultivating aesthetic sensitivity and the ability to perceive music as a living art, with formative and spiritual functions. Vocal culture, as a concrete expression of musical culture, is centered on the human voice – an intimate and direct instrument, through which the individual transmits his emotions, thoughts and values. Singing, considered since Antiquity an original form of expression, accompanied all the essential moments of community and individual life, fulfilling communicative, educational and spiritual functions. Thus, vocal culture is not reduced to singing technique, but involves aesthetic and formative dimensions, reflecting the connection between art, education and spirituality. Throughout history, vocal pedagogy has refined methods and principles by which the voice has been cultivated as an artistic instrument. Bel canto traditions, national schools and modern research have contributed to a complex approach, based on the balance between technique and expressiveness. In educational terms, the formation of vocal culture involves collaboration between teacher and student, where the transmission of technique is combined with*

the development of the performer's sensitivity and personality. Thus, vocal culture is emerging as the finality of musical education, synthesizing knowledge, sensitivity and artistic expressiveness. It contributes to the formation of a harmonious and creative personality, capable of capitalizing on traditions and transmitting aesthetic and spiritual values, integrating them into the universal cultural heritage.

Keywords: *general culture, musical culture, vocal culture, singing, training and spirituality.*

Introducere. Cultura a reprezentat dintotdeauna un element definitoriu al existenței umane, fiind expresia interacțiunii dintre dimensiunea materială și cea spirituală. Ea nu este doar rezultatul acumulării de valori și cunoștințe, ci un proces dinamic prin care se modelează personalitatea și se transmite moștenirea istorică și artistică a comunităților. În acest sens, cultura nu poate fi înțeleasă izolat, ci ca un fenomen complex, ce reflectă legătura omului cu realitatea și cu sine însuși [4].

O dimensiune aparte a culturii generale este cultura muzicală, ce depășește simpla cunoaștere a notelor sau a regulilor teoretice și se manifestă prin capacitatea de a percepe și de a trăi muzica drept artă vie. Muzica, prezentă încă din zorii civilizației, a constituit dintotdeauna un limbaj universal, însoțind omul în toate momentele fundamentale ale vieții sale. Ea are puterea de a forma sensibilitatea, de a dezvolta conștiința estetică și de a cultiva armonia interioară, fiind nu doar un fenomen artistic, ci și unul educativ și spiritual [12].

În interiorul culturii muzicale, *cultura vocală* deține un loc privilegiat. Vocea este instrumentul cel mai apropiat și mai intim al ființei umane, prin care se exprimă emoția, gândirea și identitatea spirituală. Cântul, considerat de mulți autori chiar anterior limbajului articulat, a funcționat ca o formă originală de comunicare și de expresie artistică. A traversat toate epocile, de la ritualurile arhaice la arta rafinată a *bel canto*-ului, păstrându-și funcțiile esențiale: comunicare, formare și spiritualitate.

În plan educațional, cultura vocală nu înseamnă doar perfecționarea tehnicii de cânt, ci presupune un proces complex de formare, în care se îmbină deprinderile tehnice cu sensibilitatea artistică și dimensiunea spirituală a interpretului. Prin voce, studentul sau cântărețul exprimă nu doar competența dobândită, ci și propria interioritate, transformând cântul într-un act de creație autentică. Educația muzicală este „o știință și artă a sufletului” [7], iar cultura vocală constituie expresia cea mai concretă a acestei viziuni.

Astfel, cultura vocală poate fi privită ca finalitate a educației muzicale și ca o sinteză între cunoaștere, sensibilitate și expresivitate. Ea contribuie la forma-

rea unei personalități armonioase și deschise către valori universale, făcând din voce nu doar un instrument artistic, ci și un mijloc prin care omul se raportează la tradiție, la comunitate și la patrimoniul cultural al umanității.

Discuții. Definirea conceptelor fundamentale. Conceptul de cultură a fost, de-a lungul timpului, un punct central al reflecției filosofice, pedagogice și artistice. Potrivit lui Ion Coteanu, cultura reprezintă „totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire în procesul practicii social-istorice, precum și a instituțiilor necesare pentru crearea și comunicarea acestor valori” [4]. Această definiție scoate în evidență caracterul complex al culturii, care cuprinde atât dimensiunea materială, cât și pe cea spirituală, într-o legătură indestructibilă cu dezvoltarea istorică a omenirii.

În plan psihologic și educațional [7; 8; 9], muzica, și implicit cultura muzicală, este mai întâi un fenomen sufletesc, interiorizat, care devine ulterior artă a sunetelor. Cultura muzicală se constituie, astfel, într-o formă de sensibilizare și rafinare a personalității, iar nivelul de cultură muzicală al unei persoane se reflectă prin capacitatea de a percepe muzica nu doar ca un ansamblu de sunete, ci ca o artă vie, născută din viață și inseparabilă de aceasta. Adevărata cultură muzicală presupune receptivitate, interes autentic, dragoste față de muzică și capacitatea de a trăi și interioriza mesajul sonor [Ibidem].

Dmitri Kabalevski [12] completează aceste perspective, susținând că educația muzicală are un rol fundamental în cultivarea „cugetului și sufletului”. Pentru el, cultura muzicală nu se reduce la acumularea de cunoștințe teoretice, precum citirea notelor sau analiza formală, ci presupune dezvoltarea unei relații vii și emoționale cu muzica. În acest sens, nivelul de cultură muzicală se exprimă prin nevoia interioară de a asculta și a practica muzica, prin capacitatea de a recunoaște stiluri și autori, dar mai ales prin sensibilitatea de a percepe valoarea artistică a unei lucrări.

Cultură generală, cultură muzicală și cultură vocală. Legătura dintre cultură generală, cultură muzicală și cultură vocală este una organică și complementară. *Cultura generală* oferă fundamentul

intelectual și spiritual al personalității, prin acumularea de cunoștințe, prin dezvoltarea gândirii critice și prin orientarea către valori universale. *Cultura muzicală* reprezintă o dimensiune specializată a culturii generale, prin care individul își rafinează sensibilitatea estetică, își cultivă auzul, emoțiile și capacitatea de expresie artistică. *Cultura vocală*, la rândul ei, constituie expresia practică și concretă a culturii muzicale, întrucât presupune integrarea deprinderilor tehnice (respirație, emisie, dicție), a expresivității și a tradițiilor interpretative [14; 10; 6].

Astfel, cultura vocală poate fi privită drept o finalitate a procesului de educație muzicală, prin care studentul își exprimă, prin voce, atât cunoștințele dobândite, cât și sensibilitatea artistică și spirituală. Ea nu este doar o tehnică de cânt, ci o sinteză între cultura generală, cultura muzicală și dimensiunea creativă a personalității.

Muzica - fenomen universal. Muzica a fost prezentă încă din zorii civilizației, însoțind omul în toate împrejurările și trăirile sale. Ea nu a reprezentat niciodată un element secundar al existenței, ci un factor esențial pentru dezvoltarea spirituală, psihologică și socială. În sensul cel mai direct se poate afirma că nu este posibilă existența omului fără sunet, iar muzica înseamnă tocmai această stăpânire a sunetelor de către ființa umană [9].

Rolul muzicii în dezvoltarea umană. Încă din Antichitate filosofi au acordat muzicii o importanță fundamentală. Pitagora vorbea despre „muzica sferelor”, considerând universul un sistem de vibrații armonioase. Platon și Aristotel au subliniat valoarea educativă și morală a muzicii: ea modelează sufletul, cultivă sensibilitatea și orientează omul către armonie și echilibru interior.

Jean-Jacques Rousseau [19] a arătat că melodia și cântecul au apărut înaintea limbajului articulat, oamenii exprimându-și inițial emoțiile prin intonații muzicale. În același sens Charles Darwin considera că omenirea a început mai întâi să cânte și abia apoi să vorbească. Cântecul, ca primă formă de artă, a străbătut istoria, însoțind omul de la ritualurile arhaice până la arta vocală rafinată a epocilor moderne [23].

Cercetările contemporane confirmă că muzica influențează profund dezvoltarea omului. Izolarea acustică totală produce tulburări psihologice și fiziologice, ceea ce dovedește că ființa umană nu poate exista fără sunet și fără universul vibrațiilor [9, p. 11]. Muzica rămâne, astfel, o dimensiune universală și indispensabilă a vieții.

Muzica are mai multe funcții esențiale, ce se regăsesc constant în istoria omenirii:

- **Funcția estetică.** Muzica este o artă a frumosului sonor. Ea cultivă sensibilitatea artistică și gustul estetic, dezvoltă capacitatea de percepere a armoniei și echilibrului. Cântecul este definit de M. Stoica [22] drept o creație născută din unitatea dintre poezie și melodie, iar această unitate estetică înobilează experiența umană;
- **Funcția spirituală.** Încă din mitologia greacă, muzica era văzută ca forță vindecătoare și înălțătoare. Ea a fost considerată o rugăciune, un mod de a comunica cu divinul. Muzica aduce omului o stare de înălțare și apropiere de sacru, funcție reiterată și de tradițiile populare: „Nu cânt cuiva ca să-i placă, dar cânt că mi-i lumea dragă” [9];
- **Funcția formativă.** Platon afirma că prin ritm și armonie, muzica pătrunde în suflet și îl formează. Educația muzicală dezvoltă memoria, atenția, sensibilitatea emoțională și echilibrul interior. Kabalevski [12] a întărit această idee modernă, subliniind că muzica are rolul de a cultiva „cugetul și sufletul”. Muzica devine, astfel, un mijloc educațional și formativ indispensabil.

Din la Antichitate până în prezent, muzica a fost percepută ca un fenomen universal, ce transcende barierele timpului și culturilor. Rolul său în dezvoltarea umană și funcțiile estetice, spirituale și formative confirmă că muzica este o dimensiune fundamentală a existenței, un limbaj universal ce unește individul cu comunitatea și cu ordinea spirituală a lumii.

Cântecul și vocea ca instrument artistic. Cântecul reprezintă prima manifestare artistică a omului și, în același timp, nucleul întregii muzici. Din cele mai vechi timpuri, cântecul i-a fost alături omului în momentele fundamentale ale existenței, de la ritualurile arhaice, la ceremoniile religioase și până la rafinată artă a cântului cultivat. Ca expresie a emoției imediate și a dorinței de comunicare, cântecul este o formă artistică universală, prezentă în toate culturile și epocile.

Originea cântului, legătura cu vorbirea. Numeroși autori consideră cântecul anterior limbajului articulat. Jean-Jacques Rousseau [19], în *Eseu despre originea limbilor*, afirmă că omul a început să comunice prin intonații muzicale și melodice, iar vorbirea s-a dezvoltat ulterior ca o extensie a acestora. Charles Darwin susținea, de asemenea, că omenirea „a început să cânte înainte de a vorbi”.

Observațiile asupra copiilor confirmă această ipoteză: gânguritul lor reprezintă exerciții vocale

care pregătesc atât vorbirea, cât și cântarea. Înainte de a rosti cuvinte, copiii explorează vocea prin melodii simple sau linii intonaționale improvizate [24]. Astfel, cântecul se află la originea limbajului și a comunicării artistice.

Vocea ca instrument viu. Vocea umană este cel mai direct și mai personal instrument muzical, inseparabil de interpret. Spre deosebire de instrumentele manufacturate, vocea aparține organic cântărețului, fiind expresia imediată a emoțiilor sale [10]. Profesorul de canto Francesco Lamperti [14] afirma că „vorbirea și muzica se transpun atât de mult încât vorbirea în sine devine o melodie”.

Stanislavski [28] sublinia, la rândul său, importanța expresivității vocii: „Un cuvânt pronunțat corect este deja muzică, o frază cântată bine devine vorbire”. Acest fapt confirmă că vocea, prin intonație, ritm și timbru, este un instrument artistic capabil să unească muzica și limbajul.

Cântecul are mai multe funcții fundamentale:

- **Funcția comunicativă.** Cântecul este o formă de comunicare universală. El exprimă sentimente, gânduri și stări interioare, fiind uneori mai sugestiv decât limbajul articulat. De la cântecele de leagăn până la cântecele de nuntă sau bocetele funerare, cântecul a fost mereu un mod de exprimare a emoțiilor colective;
- **Funcția estetică și expresivă.** Prin îmbinarea sunetului cu poezia, cântecul devine o creație artistică complexă. M. Stoica [22] îl definește ca „o creație născută din combinația perfectă dintre muzică și poezie”, iar D. Salade și R. Ciurea [20] subliniază unitatea organică dintre text și melodie;
- **Funcția formativă și educativă.** Cântecul în Grecia Antică era utilizat ca mijloc educațional. Copiii învățau să cânte înainte de a cunoaște scrisul sau socotitul, pentru că *muzica era considerată o pedagogie a sufletului* [24]. Și astăzi cântecul dezvoltă auzul muzical, memoria, creativitatea, precum și capacitatea de exprimare emoțională;
- **Funcția spirituală.** Cântecul este legat de sacru și de dimensiunea religioasă a vieții. Tradițiile populare și textele biblice au folosit mereu cântul ca formă de rugăciune și comuniune. Sfântul Augustin sintetiza acest rol prin celebra afirmație: „Qui cantat, bis orat” („Cine cântă, se roagă de două ori”).

Cântecul în istoria culturii muzicale. De-a lungul istoriei cântecul a fost prezent atât în forme populare, cât și în creațiile savante. Tradiția *bel canto* din Italia (secolele XVII–XIX) a rafinat tehnica vocală, punând accent pe expresivitate, respirație și claritatea textului [6; 15]. În paralel, folclorul a păstrat cântecul ca expresie a comunității, transmițând valori și tradiții între generații.

Vocea a rămas, astfel, un instrument central al culturii muzicale. Ea nu doar reproduce sunete, ci creează o legătură directă între sufletul cântărețului și cel al ascultătorului. Muzica vocală, prin intimitatea și forța ei expresivă, continuă să fie cea mai apropiată formă artistică de ființa umană.

Cântecul, ca primă formă de artă, este inseparabil de dezvoltarea culturii și spiritualității umane. Vocea, instrument natural și viu, exprimă atât emoția, cât și gândirea, fiind calea prin care omul comunică, creează și se înalță spiritual. În pedagogia muzicală, cântecul rămâne un mijloc fundamental de formare artistică și personală, contribuind la dezvoltarea armonioasă a individului și a comunității.

Pedagogia vocală și școlile de canto. Pedagogia vocală reprezintă ansamblul metodelor și principiilor prin care se formează și se dezvoltă vocea umană ca instrument artistic. Ea presupune nu doar cunoașterea mecanismelor fiziologice, ale emisiei vocale, ci și transmiterea tradițiilor interpretative și cultivarea expresivității. Vocea, fiind un instrument viu, necesită o pedagogie specială, ce îmbină știința cu arta, rațiunea cu sensibilitatea.

Încă din Antichitate muzica vocală ocupa un rol central în educație. Roma antică distinge între *vocefieri* (perfecționarea calității sunetului), *phonaseii* (calitatea vocală) și *vocales* (intonarea justă). În Evul Mediu și Renaștere, școlile monastice și universitare au contribuit la formarea cântăreților, iar tratatele de cânt din secolele XIII–XVI au fixat primele reguli privind respirația, intonația și igiena vocală [17].

Perioada *Ars Antiqua* și apoi *Ars Nova* marchează dezvoltarea notației muzicale și a preocupării pentru ornamentație și tehnica respirației. În Renaștere și Baroc, cântul devine o artă rafinată, iar principiile pedagogice se diversifică. Giulio Caccini (1545–1618), în lucrarea *Nuove musiche*, propunea o cântare expresivă, orientată spre claritatea versurilor și evitarea ornamentelor excesive [15].

Cea mai importantă tradiție pedagogică s-a dezvoltat în Italia, odată cu apariția *bel canto*-ului. Acesta se caracterizează prin frumusețea liniei melodice, omogenitatea registrelor, flexibilitatea vocii și ex-

presivitatea naturală. Pedagogi ca Francesco Lamperti [14] și, mai târziu, Gilbert-Louis Duprez [6] au formulat principii tehnice fundamentale: respirația amplă și controlată, vocalizele progresive, trecerea insesizabilă între registre și evitarea forțării sunețelor grave. Bel canto-ul italian a dominat întreaga Europă în secolele XVIII–XIX, influențând puternic școala franceză, germană și spaniolă.

În secolul XIX Franța a resimțit puternic influența operei italiene. Pentru a contracara criza competenței vocale, o echipă de muzicieni francezi a realizat *Méthode de chant du Conservatoire* (1803), inspirată din bel canto, dar adaptată specificului francez [2].

Această metodă puna accent pe cantabile, pronunție clară, frazare și stăpânirea ornamentelor. Baccilly, în *Remarques curieuses sur l'art de bien chanter* (1668), anticipase deja aceste principii, subliniind importanța dicției și a expresiei textului francez [15].

Secolul XIX marchează afirmarea școlilor naționale, sub influența revoluțiilor culturale. Germania și Spania au preluat principiile bel canto-ului, dar le-au adaptat la specificul limbii și repertoriului local. În același timp, marii compozitori ai epocii – Gluck, Mozart, Verdi, Wagner – au ridicat opera la nivelul de „dramă lirică totală”, ceea ce a impus cântăreților o pregătire complexă, atât tehnică, dar și estetică.

Pedagogia vocală a evoluat astfel spre o sinteză între tehnică și expresivitate, între disciplina riguroasă și libertatea creatoare. În secolul XX cercetări științifice, precum cele ale lui Raoul Husson [10], au aprofundat studiul aparatului vocal, oferind o bază medicală și acustică pentru predarea cântului.

Pedagogia vocală modernă se bazează pe câteva principii fundamentale:

- Respirația corectă, profundă și controlată, ca suport al sunetului;
- Omogenizarea registrelor, prin treceri fine și naturale;
- Dicția și claritatea textului, care dau expresivitate cântului;
- Expresivitatea și interpretarea artistică, dincolo de corectitudinea tehnică;
- Igiena vocală, necesară menținerii sănătății aparatului fonator.

În formarea studentului, repertoriul divers, audițiile critice și compararea interpretărilor marilor artiști contribuie la dezvoltarea unei culturi vocale autentice [24].

Pedagogia presupune o colaborare activă între profesor și student, în care munca tehnică este du-

blată de formarea sensibilității și a personalității artistice.

De la primele forme medievale până la rafinamentul *bel canto*-ului și cercetările moderne, pedagogia vocală a evoluat constant, păstrând însă aceleași idealuri fundamentale: frumusețea sunetului, expresivitatea artistică și formarea integrală a cântărețului. Vocea nu este doar un instrument, ci expresia vie a personalității, iar pedagogia vocală reprezintă arta și știința de a o cultiva în armonie cu tradiția și sensibilitatea individuală.

Rolul profesorului și al studentului în formarea culturii vocale. Procesul de formare a culturii vocale presupune o relație de parteneriat între profesor și student, bazată pe responsabilitate, dialog și colaborare. Profesorul nu este doar un transmițător de cunoștințe tehnice, ci un mentor care ghidează dezvoltarea artistică și personală a studentului.

Profesorul de canto are un rol determinant în conturarea culturii vocale a studentului. El asigură:

- Transmiterea tehnicii corecte: respirație, emisie vocală, dicție, omogenizarea registrelor;
- Formarea gustului estetic: alegerea repertoriului, orientarea spre valori autentice;
- Cultivarea expresivității: stimularea creativității și a capacității de a transmite emoție;

Consilierea psihologică și artistică. Profesorul trebuie să fie și un sprijin moral, pentru că vocea este strâns legată de emoțiile și echilibrul interior ale interpretului [10; 17].

Studentul are la rândul său un rol activ. El nu este un receptor pasiv, ci un participant responsabil în procesul de formare. Câteva dimensiuni esențiale sunt:

- Autoformarea. Exersarea zilnică, responsabilă, aplicarea consecventă a recomandărilor profesorului;
- Autocunoașterea. Conștientizarea limitelor și calităților proprii voci;
- Atitudinea creativă. Asumarea interpretării personale, nu doar reproducerea mecanică a repertoriului;
- Motivația interioară - dorința autentică de a progresa și de a transforma cântul într-un act de artă și de cultură [9].

Succesul procesului formativ depinde de calitatea colaborării dintre profesor și student. Profesorul trebuie să fie un model artistic și etic, iar studentul un discipol deschis și receptiv. Această relație dinamică asigură nu doar transmiterea unor cunoștințe tehnice, ci și formarea unei culturi

vocale autentice, capabile să îmbine tradiția cu expresivitatea personală.

Formarea culturii vocale nu poate fi realizată unilateral. Profesorul oferă instrumentele și direcția, iar studentul contribuie cu efortul, creativitatea și dorința de a deveni interpret. Numai prin această colaborare cultura vocală se poate constitui ca finalitate a educației muzicale, integrând atât dimensiunea tehnică, cât și cea spirituală și estetică.

Cultura vocală ca finalitate a educației muzicale. Educația, în sens larg, reprezintă atât un proces, cât și un produs: un drum de formare și dezvoltare continuă și, totodată, rezultatul acestui parcurs. În plan artistic, educația muzicală are ca obiectiv central formarea unei culturi muzicale, parte integrantă a culturii spirituale, iar în mod particular, consolidarea unei culturi vocale autentice.

Finalitatea educației constă în valorile și scopurile pe care procesul formativ le urmărește. I. Neacșu [16] arată că finalitatea oferă direcția și sensul întregii activități educaționale. Fără o finalitate clară, mijloacele și metodele pedagogice își pierd relevanța. În cazul educației muzicale, finalitatea o constituie formarea culturii muzicale și vocale, ca expresie a dezvoltării spirituale și estetice a omului.

D. Kabalevski [12] susține că nivelul de cultură muzicală nu se reduce la cunoașterea notelor sau la stăpânirea tehnicii, ci presupune o relație vie cu muzica – capacitatea de a percepe și a trăi mesajul sonor, de a recunoaște stiluri, de a simți și a transmite emoția artistică. Or, finalitatea educației muzicale se regăsește în dezvoltarea sensibilității și a conștiinței estetice.

Astfel, cultura vocală nu este doar un set de deprinderi tehnice (respirație, dicție, emisie vocală), ci finalitatea educației muzicale, prin care se realizează unitatea dintre cunoaștere, sensibilitate și expresivitate. Ea presupune dezvoltarea unor calități precum muzicalitatea, memoria, timbrul, expresivitatea, dar și atitudini precum motivația, voința, interesul și deschiderea către valori artistice universale [7].

Cultura vocală contribuie la formarea personalității prin mai multe dimensiuni:

- **Dimensiunea estetică**, cultivarea gustului artistic, a expresivității și a sensibilității pentru frumos;
- **Dimensiunea educativă**, dezvoltarea memoriei, a disciplinei, a capacității de concentrare și a responsabilității în actul interpretativ;
- **Dimensiunea spirituală**, cântecul ca formă de comuniune, ca „rugăciune” și mijloc de apropiere de valori înalte.

Muzica este o cale privilegiată de comunicare între sufletul omului și univers, iar cultura vocală reprezintă concretizarea acestei relații, prin expresivitatea vocii [8]. H. H. Neuhaus și alți pedagogi atrag atenția asupra faptului că interpretarea vocală este un act de creație personală, ce reflectă nu doar tehnica, ci și nivelul de cultură generală și spirituală a interpretului.

Cultura vocală, ca finalitate a educației muzicale, nu se reduce la tehnica de cânt, ci presupune formarea unei personalități armonioase, sensibile și creatoare. Ea constituie o punte între tradiție și inovație, între valori naționale și universale, între artă și spiritualitate. În acest sens, vocea devine nu doar un instrument artistic, ci un vehicul al culturii și al educației, mijlocind transmiterea valorilor către noile generații.

Rolul educației în dezvoltarea artistică și spirituală. Educația are un rol fundamental în formarea personalității umane, fiind procesul prin care se transmit valori, cunoștințe și atitudini. În plan artistic și spiritual, educația acționează ca o forță transformatoare, ce modelează sensibilitatea, stimulează creativitatea și apropie individul de valori universale.

Educația artistică nu se limitează la predarea tehnicilor sau la transmiterea unor cunoștințe teoretice, ci urmărește formarea unei conștiințe estetice. Prin contactul cu muzica, literatura, artele vizuale sau teatrul, individul își dezvoltă capacitatea de a percepe frumosul și de a se exprima creativ. După cum subliniază Kabalevski [12], educația muzicală „cultivă cugetul și sufletul”, fiind o cale de dezvoltare a sensibilității morale și spirituale.

Muzica, fiind parte a educației artistice, are o puternică dimensiune spirituală. Ea nu este doar un fenomen estetic, ci și o formă de rugăciune și comuniune. Rousseau [19] vedea cântecul ca pe o expresie originală a umanității.

Prin funcțiile sale formative, educația artistică contribuie la dezvoltarea integrală a personalității. Ea modelează memoria, atenția, voința și disciplina, dar și dimensiunile afective și spirituale. Muzica, prin educație, devine o „știință a sufletului”, un mod de a echilibra dimensiunea rațională și cea emoțională a ființei [7].

Astfel, educația artistică are un rol dublu: pe de o parte dezvoltă capacități cognitive și estetice, pe de altă parte formează conștiința spirituală, deschizând individul către valori superioare. În plan educațional, cultivarea valorilor naționale ajută la

consolidarea identității culturale și la înțelegerea rădăcinilor propriei comunități. Cultura muzicală și vocală se construiesc printr-un dialog permanent între specificul național și orizontul universal al artei. Fiecare popor își exprimă identitatea prin cântecele și tradițiile sale, dar în același timp, aceste valori se încadrează într-o cultură globală a umanității.

Cântecul popular și tradițiile vocale sunt expresia cea mai autentică a spiritului unui popor. Ele transmit experiențe de viață, credințe, ritualuri și emoții colective. Folclorul românesc, spre exemplu, a stat la baza creației unor mari compozitori precum Enescu sau Bartók, care au transformat motivele populare în opere de valoare universală.

Arta vocală academică, dezvoltată prin tradiții precum *bel canto* italian, repertoriul german sau creațiile franceze, a generat un patrimoniu de valoare universală. Studenții și interpreții vocali intră în contact cu acest repertoriu pentru a înțelege limbajele muzicale internaționale și pentru a se forma într-un cadru artistic comun tuturor culturilor. Kaba-levski [12] sublinia că educația muzicală trebuie să formeze un om „deschis către lumea întreagă”, capabil să înțeleagă și să trăiască frumusețea artei universale.

Rolul educației în dezvoltarea artistică și spirituală este acela de a transforma potențialul natural al individului în creativitate și sensibilitate autentică. Ea devine puntea dintre dimensiunea rațională și cea emoțională, dintre cultură și spiritualitate, pregătind terenul pentru formarea unei culturi vocale ca expresie a personalității integrale.

Concluzii. Analiza conceptelor de cultură, cultură muzicală și cultură vocală demonstrează că nu pot fi privite separat, ci într-o relație organică și complementară. Cultura generală reprezintă fundamentul intelectual și spiritual al personalității, cultura muzicală dezvoltă sensibilitatea estetică și capacitatea de a percepe și interioriza valorile sonore, iar cultura vocală constituie expresia practică și vie a acestor acumulări, prin intermediul celui

mai apropiat și natural instrument – vocea umană. De-a lungul istoriei, de la filosofii Antichității până la pedagogii și muzicienii contemporani, muzica a fost considerată un fenomen universal, indispensabil existenței omului. Platon a subliniat rolul ei formativ și moral, Rousseau a arătat că muzica a precedat limbajul articulat, iar Gagim a evidențiat dimensiunea sufletească și spirituală a fenomenului muzical. Muzica a îndeplinit mereu funcții esențiale – estetice, formative și spirituale, contribuind la formarea personalității umane și la consolidarea comunităților.

Cântecul și vocea, primele forme de expresie artistică ale omului, au însoțit viața individuală și colectivă din cele mai vechi timpuri, transformându-se într-un mijloc privilegiat de comunicare, educație și rugăciune. Vocea, instrument viu și unic, devine canalul direct de transmitere a emoției și al legăturii dintre individ și univers.

Pedagogia vocală, structurată de-a lungul secolelor prin tradiția *bel canto*-ului italian, prin școlile franceză, germană și spaniolă, dar și prin contribuțiile cercetărilor moderne, reprezintă fundamentul cultivării acestui instrument natural. Ea îmbină tehnica și expresivitatea, disciplina și creativitatea, oferind cântărețului mijloacele necesare pentru a transforma vocea într-un act artistic autentic.

În acest cadru, cultura vocală se conturează ca finalitate a educației muzicale: o sinteză între cunoaștere, sensibilitate, tehnică și expresivitate. Ea nu se limitează la perfecționarea unor deprinderi tehnice, ci implică dezvoltarea unei personalități armonioase, capabile să transmită valori artistice și spirituale. Cultura vocală este, în acest sens, un mijloc prin care arta se unește cu educația, iar individul se leagă de comunitate și de patrimoniul cultural universal.

Așadar, muzica, în general, și cultura vocală, în particular, nu constituie doar discipline de studiu, ci dimensiuni fundamentale ale existenței umane. Ele modelează sufletul, dezvoltă gândirea și creativitatea, cultivă sensibilitatea și transmit valori perene către generațiile viitoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BABII V. Relația dintre ideal și real în contextul educației muzicale. În revista: *Tradiționalism și modernism în educație: realitate și deziderate*, 2003, p. 136-140. ISSN 9975-932-41-X.
2. BEGHELLI M. *I trattati di canto. Una novità del Primo Ottocento*. publicație a Departamentului de Istorie a Muzicii al Institutului Istoric German din Roma: Historischen Instituts in Rom, 2013, Vol. 50. ISBN 978-3-7618-2136-7

3. BERNȘTEIN L. *Cum să înțelegem muzica?* Chișinău: Editura Hyperion, 1991, p. 165.
4. COTEANU I., SECHE L., SECHE M. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1984.
5. CRAINIC N. *Zile albe, zile negre. Memorii*. București: Editura Floare albă de colț, 1991, p. 240.
6. DUPREZ G.-L. *L'art du chant*. Berlin : A.M. Schlesinger, 1846.
7. GAGIM I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura Arc, 2007, p. 222. ISBN 978-9975-61-423-8.
8. GAGIM I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Editura Timpul, 2003, p. 276. ISBN 973-612-049-X.
9. GAGIM I. *Omul în fața muzicii*. Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2000, p. 105. ISBN 9975-9555-5-X.
10. HUSSON R. *Vocea cântată*. București: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din Republica Socialistă România, 1968, p. 256.
11. IONESCU E. *Sub semnul întrebării*. București: Humanitas, 1994.
12. KABALEVSKI D. *Cultivarea cugetului și sufletului*. Chișinău: Editura Lumina, 1987.
13. KERIM S. Marea soprană Mariana Nicolesco a fost numită Ambasador Onorific UNESCO. În revista: *Formula AS*, nr. 1077, 2013. ISSN 1220-6800.
14. LAMPERTI, F., *The Art of Singing*. G. Schirmer Inc., New York, 1890.
15. LAURENTI J.-N. *Bacilly et les Remarques curieuses sur l'art de bien chanter*. Tours: Centre d'Études Supérieures de la Renaissance (Université de Tours, CNRS/UMR 7323), 2020, p. 160. ISSN 2107-6820.
16. NEACȘU I. *Ghidul general de evaluare și examinare*. Iași: Univers Didactic, 1996.
17. PINGHIREAC E. *Arta cântului vocal*. București: Editura Fundației „România de Măine”, 1999.
18. RĂDUCANU M. D. *Metodica studiului și predării pianului*. Iași: Editura Muzicală, 1982.
19. ROUSSEAU J.-J. *Eseu despre originea limbilor*. Iași: Editura Polirom, 1999.
20. SALADE D., CIUREA R. *Educația prin artă și literatură: Studii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
21. SAVA I., VARTOLOMEI L. *Dicționar de muzică*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1979.
22. STOICA M. *Psihologia personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
23. USCĂTESCU C. R., *Arta cântului*. București: Editura Muzicală, 1989, p. 141.
24. VACARCIUC M. *Dimensiunea spirituală a cântului. Monografie*. Univ. Ped de Stat „Ion Creangă”. Ed. a 2-a. Chișinău: S. n., 2017 Chișinău: Tipogr. “Garamont-Studio”. 225 p., ISMN 979-0-34800312-2. ISBN 978-9975-136-44-0, 2017.
25. АСАФЬЕВ Б. В. *Речевая интонация*. Издательство Музыка, Москва-Ленинград, 1965.
26. ДМИТРИЕВ Л. Б. *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка, 1968, p. 675.
27. НЕЙГАУЗ Г. *Об искусстве фортепианной игры*, Москва: ed. 5. Музыка, 1988.
28. STANISLAVSKI K. S. *Мастерство актера в терминах и определениях: Учебное пособие для театральных вузов*. Москва: Издательство Советская Россия, 1961, p. 519.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.03>
CZU: 373.3:37.015:39:82=161.1

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Думитру ПАТРАШКУ,
доктор хабилитат педагогических наук, профессор
Государственный Педагогический Университет
имени Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ
ORCID: 0000-0001-7153-7727
E-mail: djapatrascu@gmail.com

Олеся ЗГУРЯН,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры Педагогики и методики начального образования
факультет Педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, РМ
ORCID: 0009-0004-0115-9491
E-mail: 077783883@mail.ru

Резюме: Статья освещает вопросы, отражающие теоретические и методические основы развития читательской самостоятельности младших школьников. Акцентируя исследовательский интерес на проблеме снижения интереса детей к чтению, авторы обосновали важность исследования. В работе раскрыто понятие «читательская самостоятельность», закономерности и особенности развития данной способности в процессе учебной деятельности в начальной школе и рассмотрено понятие «начальное литературное образование». Каждый выявленный компонент выступал как звено в цепи, без которого способность «читательская самостоятельность» не может существовать как единое целое. Был также разработан критериально-оценочный комплекс для выявления уровней развития способности читательской самостоятельности младших школьников. Целью формирующего эксперимента было научить детей ориентироваться в мире книг, устанавливать связь между книгой и поставленной целью чтения, учиться самостоятельно делать прогноз содержания книги, выводы. Суть основного этапа исследования предполагал, прежде всего, использование в работе форм внеклассного чтения, то есть школьники обязательно должны получать домашнее задание по чтению книг для достижения хорошего уровня читательских умений, для самостоятельного выбора и умения ориентироваться в мире книг. Практическая значимость исследования определяется тем, что автором разработаны и внедрены в практику начальной школы методики и задания («Моя авторская сказка», «Самостоятельная проверка домашнего задания», «Узнай сам и поделись с другим», «Дерево познания», «Словесное рисование», «Основные механизмы чтения»), а также практическая разработка «Дочитай сам». В процессе исследования раскрыт воспитательный потенциал молдавской народной сказки, детского фольклора в развитии читательской самостоятельности младших школьников. Результаты опытно-экспериментальной работы позволили заключить, что гипотетические положения доказаны и подтверждены, цель исследования была достигнута. Полученные практические результаты могут быть использованы при организации воспитания интереса к чтению книг у детей в процессе обучения.

Ключевые слова: читательская самостоятельность, литературное образование, внеклассное чтение, младший школьник.

METHODS OF DEVELOPING READING INDEPENDENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary: This article explores issues related to the theoretical and methodological foundations of developing independent reading skills in primary school students. Focusing on the problem of children's declining interest in reading, the authors substantiate the importance of the study. The paper explores the concept of independent reading, the patterns and characteristics of its development during educational activities in elementary school, and examines the concept of primary literary education. Each identified component serves as a link in the chain, without

which independent reading skills cannot exist as a whole. A criteria and assessment complex was also developed to identify the levels of independent reading skills in primary school students. The goal of the formative experiment was to teach children to navigate the world of books, establish connections between a book and their intended reading goal, and learn to independently predict book content and draw conclusions. The essence of the main stage of the study involved, first and foremost, the use of extracurricular reading activities. That is, schoolchildren must receive homework on reading books to achieve a good level of reading skills, to enable independent choice and the ability to navigate the world of books. The practical significance of the study is determined by the author's development and implementation of methods and tasks in primary school classrooms („My Author's Fairy Tale”, „Independent Homework Checking”, „Discover and Share with Others”, „The Tree of Knowledge”, „Verbal Drawing” and „Basic Reading Mechanisms”), as well as the practical development “Finish Reading Yourself”. The study revealed the educational potential of Moldovan folk tales and children's folklore in developing independent reading skills in primary school students. The results of the experimental work allowed us to conclude that the hypothetical propositions were proven and confirmed, and the study's objective was achieved. The practical results obtained can be used to develop children's interest in reading during the educational process.

Keywords: *independent reading, literary education, extracurricular reading, primary school students*

Введение. Актуальность исследования проблемы развития читательской самостоятельности младших школьников обусловлена проблемой снижения интереса детей к чтению, являющейся проблемой большинства стран, принимающих активные меры с целью противодействия снижению мотивации к чтению. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что причина нежелания растущего человека читать объясняется всеобщей информатизацией, развитием компьютерной игровой индустрии, упадком семейного домашнего чтения, высокой коммерциализацией книжного рынка. Чтение книг заменяется многочасовым просмотром телепередач, а молодые родители допускают непростительную ошибку, избавляясь от семейных библиотек, заменяя книги современными гаджетами-компьютерами, мобильными телефонами, планшетами, компьютерными играми.

В качестве серьёзных причин утраты интереса к чтению можно назвать неправильно сформированные основы читательской культуры, слабо развитые навыки работы с книгой, неумение получать удовольствие от общения с ней, а всё это закладывается в детстве. Без освоения в детстве всех форм общения с миром литературы, знакомясь с текстом лишь на уровне содержания, ребёнок не имеет возможности полностью постичь художественный мир произведения. В дальнейшем чтение происходит по инерции. Возникают своеобразные «ножницы»: произведения становятся сложнее, их образный мир - богаче и интереснее, а навыки постижения остаются в несформированном состоянии.

По этой причине проблема развития читательской самостоятельности младших школь-

ников является актуальной: ее решение позволит на практике сделать интерес к книге личной потребностью школьника. Разрешение данных проблем, на наш взгляд, возможно с помощью создания в образовательном процессе педагогических условий для развития читательской самостоятельности, посредством современных разработок начального литературного образования.

Цель исследования – рассмотреть условия развития читательской самостоятельности у младшего школьника, проанализировать содержание начального литературного образования и разработать серию заданий для внеклассного чтения.

Теоретической основой нашего исследования являются труды следующих ученых: Н.Н. Светловская, Т.И. Зиновьева, А.М. Кушнир, Е.А. Логунова, И.Т. Федоренко, Tatiana Cartaleanu, Golubitchi Silvia, Midrigan T. и др. [7]; [5]; [2]; [3]; [9]; [14]; [11]; [12].

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, предлагаем рассмотреть понятия «начальное литературное образование» и «читательская самостоятельность».

В результате теоретического анализа мы определили, что словосочетание «*литературное образование*» представляет три взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: 1) это воспитание личности (нравственное, этическое, эстетическое, душевно-духовное), когда она общается с книгой, с литературой; 2) обучение как последовательное, систематизированное познание школьниками литературы как одной из школьных дисциплин; 3) литературное развитие и литературное становление, определяемые как учет индивидуальных и возрастных

особенностей детей, как сам процесс литературного обучения и саморазвития, самосовершенствования личности. Мы видим, что для достижения результатов начального литературного образования необходимы изменения подходов в работе над произведением, для более полного общения с произведением, сформированности читательской самостоятельности.

Термин „самостоятельность” с английского языка – „self dependence”, с немецкого языка – „selbständigkeit”, означает склонность личности к независимости, стремление полагаться скорее на себя, чем на других, и не искать поддержки у других. Среди критериев проявления самостоятельности младшего школьника педагоги отмечают: умение ставить цель предстоящей деятельности, стремление решать задачи без помощи и участия со стороны педагогов и родителей; осуществление азбучного планирования собственной деятельности; нахождение путей по реализации запланированных задач; умение подвести итог и критически оценить результаты полученной самостоятельной деятельности.

В нашем исследовании под *читательской самостоятельностью* мы понимаем „личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт”.

Читательская самостоятельность включает два основных компонента. Рассмотрим их:

- читательская квалификация, понимаемая как степень готовности читателя к самостоятельному чтению, и определенный уровень сформированности у ребенка правильной читательской деятельности, которая, в свою очередь, состоит из грамотного воспроизведения текста, скорости чтения и его беглости;
- способности к восприятию текста, к творческому восприятию, умению читать между строк, к анализу и размышлению о прочитанном, к эмоциональному переживанию и сопереживанию героев книги и умению сделать вывод о прочитанном.

Исходя из вышеизложенного, основные компоненты читательской самостоятельности – это сформированная мотивация и интерес ребенка к книгам; способность самостоятельно выбрать

книгу; правильно и сознательно прочитывать ее; понимать и представлять прочитанное; воссоздавать и переживать; оценивать как текст, так и себя в роли читателя.

Организация исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ „ТСШ” №10 города Тирасполя с учащимися 3 классов. В экспериментальном исследовании приняли участие 55 учащихся младшего школьного возраста.

Экспериментальная группа (ЭГ) – 27 учащихся 3 „А” класса.

Контрольная группа (КГ) – 28 учащихся 3 „Б” класса.

Методы диагностики. Для анализа уровня развития читательской самостоятельности младших школьников мы перешли к диагностике, выделив следующие структурные компоненты: когнитивно-знаниевый, нравственно-эмпатический и поведенческо-коммуникативный.

Первым компонентом стал *когнитивно-знаниевый*, уровень которого мы проверим с помощью опросника на проверку начитанности и знаний о литературных жанрах, произведениях и об их авторах.

Получив результаты, мы пришли к следующему выводу, что учащиеся начальной школы недостаточно осведомлены, в сущности, и специфике детского национального фольклора, очень слабо, а в некоторых случаях не знают известных ученых и исследователей народного творчества. В жанровые предпочтения детей также не входят стихотворения и периодическая литература, хотя в ходе наблюдения было установлено, что обучающиеся активно берут журналы в библиотеке.

Для того, чтобы выяснить уровень знаний у младших школьников, мы подсчитали количество баллов по 100 балльной системе. Таким образом, мы получили следующие результаты: высокий уровень (22 % ЭГ и 28 % КГ); средний уровень (34% ЭГ и 36 % КГ); низкий уровень (44 % ЭГ и 36 % КГ).

Второй компонент - *нравственно-эмпатический*, учащийся показывает на разном уровне понимание и осознание детской литературы; активно читает, умеет встать на позицию автора, прочувствовать авторский замысел. Чтобы понять, на каком уровне сформирован данный компонент, мы обратились к диагностической методике нравственно- эмпатических качеств

личности, по В.В. Бойко, адаптированной к нашему исследованию [4, с. 486]. Результатом анализа стали разные уровни сформированности нравственно-эмпатийного компонента: высокий уровень (26 % ЭГ и 22 % КГ); средний уровень (33 % ЭГ и 37 % КГ); низкий уровень (41 % ЭГ и 41 % КГ).

Третий компонент - поведенческо-коммуникативный, показывает обладание коммуникативными качествами. Мы обратились к диагностике А.А. Карелина „Методика коммуникативной установки” [1, с. 293].

Подсчет позитивных и негативных ответов позволил выявить уровень сформированности поведенческо-коммуникативного компонента. Итак, учащиеся с высоким уровнем общения (30 % ЭГ и 28 % КГ); со средним уровнем (37 % ЭГ и 44 % КГ); остальные учащиеся с низким уровнем (33 % ЭГ и 28 % КГ). Для большей наглядности выявленные результаты развития читательской самостоятельности младших школьников мы представим в Таблице 1.

Таким образом, уровни искомой способности у младших школьников обеих групп не имеют высоких различий, учащиеся находятся примерно на одном уровне сформированных качеств, которые отвечают за способность читательской самостоятельности младших школьников. Согласно цели нашего исследования для дальнейшего развития читательской самостоятельности мы разработали задания и реализовали методику начального литературного образования.

Реализация программы. Осуществленный анализ проблемы научного исследования показал, что учителя сталкиваются с проблемой формирования у детей читательской самостоятельности, а именно: ребенок, начавший обучение в начальной школе, часто демонстрирует достаточно беглое чтение, мотив и заинтересованность в чтении, у него уже есть любимые книги,

сказки, рассказы, стихи, но, со временем, интерес к чтению постепенно снижается. Данное явление объясняется тем, что учитель начальных классов использует традиционные методы преподавания чтения, то есть школа формирует у учеников четыре качества – отсутствие ошибок, скорость, понимание фактического содержания и соблюдение интонации. Но, в действительности, этого мало, потому что младшие школьники с лёгкостью прочитывают книги по заданию учителя, но не по собственному желанию. Нивелировать данный пробел помогут новые, нетрадиционные формы и методы внеклассного чтения, которые также должны содействовать эффективному формированию читательской самостоятельности младших школьников. Этапы обучения читательской самостоятельности – это последовательные этапы, которые проходит ребенок по мере того, как они пополняют багаж его читательского опыта, включающий определенный самостоятельно им круг книг, развивают интерес и любовь к книгам, формируют умение ориентироваться в классических произведениях и современной литературе, книжных новинках, а также вызывают желание к ним обращаться.

Одной из главных задач формирующего этапа опытно-экспериментального исследования – внедрение эффективных методик и заданий для внеклассного чтения по развитию читательской самостоятельности младших школьников. Рассмотрим наиболее интересные и эффективные методики и задания:

1. Методика „Дочитай сам”. Суть методики в следующем: учитель приносил в класс на урок внеклассного чтения редкие молдавские сказки, написанные молдавскими писателями; брали сказку и начинали читать, но останавливались на самом интересном месте. Далее книжки в несколько экземпляров раздавались детям и

Таблица 1. Результаты уровней развития читательской самостоятельности младших школьников (констатирующий этап) от 100 %.

Уровни	Структурные компоненты					
	когнитивно-знаниевый		нравственно-эмпатический		поведенческо-коммуникативный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
в/у	22%	28%	26%	22%	30%	28%
с/у	34%	36%	33%	37%	37%	44%
н/у	44%	36%	41%	41%	33%	28%

давалось домашнее задание – дочитать сказку до конца и рассказать окончание перед всем классом. Причем, окончание сказки разбивалось на несколько кусков так, чтобы выступили со своим вариантом несколько учеников. Что касается методики „Дочитай сам”, то ее основные положения были также темой разговора на родительском собрании, чтобы сами родители использовали ее в домашних условиях при чтении новых рассказов и сказок. Отклик родителей был самым положительным и уже после 4-5-й попытки дочитать самому художественное произведение, младшие школьники самостоятельно тянулись к другим книгам.

2. Методика „Самостоятельная проверка домашнего задания”. Суть методики: во время проверки домашнего задания школьники работают в парах. В ходе выполнения задания – „Прочитать текст выразительно” – начинает первый школьник, вторую часть читает выразительно второй ученик, также они дают ответы на вопросы по прочитанному тексту. В данном случае школьники выполняют роль учителя и задают вопросы друг другу, что делает выполнение задания не скучным, а увлекательным, почувствовав себя в роли учителя. Использовать эту же методику можно при ознакомлении с новым художественным произведением, читая его по ролям. После чтения сказки или рассказа, задаются вопросы: „Сколько героев в рассказе?” и т.д., далее имена героев записываются на доске. Затем дети образуют группы, садятся в круг по 5–7 человек, выявляется лидер, ведущий весь процесс чтения. Позже дети самостоятельно определяют, чей герой был более выразительным.

3. Методика „Узнай сам и поделись с другим”. Суть методики: дети, читая самостоятельно небольшие рассказы на занятии литературного чтения, делятся на пары и стараются передать суть рассказа, сюжет и особенные места своему напарнику. После обмена информацией дети выступают перед классом, но не со своим рассказом, а с тем рассказом, который услышали от своего напарника. Используя данную методику, необходимо знать принципы и правила эффективного литературного чтения:

- ✓ Важно использовать только яркие книги с яркими обложками и иллюстрациями, раскрывающие суть и содержание книги.
- ✓ На каждом занятии литературного чтения

желательно использовать новую книгу, неизвестную детям, с целью последующего расширения читательского кругозора детей.

- ✓ Обязательно после прочтения организовать элементарные литературные игры-викторины: „Сколько героев в сказке?”; „Опиши главного героя” – 4-5 главных черт (добрый, отзывчивый, желающий помочь, благородный), „Злой герой, которого победили” – 4-5 главных черт (злой, жадный, хитрый); „Опиши иллюстрации и картинки в книге”, „Соответствуют ли иллюстрация и обложка книги ее сюжету?”, „Расскажи, посмотрев на картинки в книге, о чем пойдет речь в книге”.
- ✓ Важно, чтобы книги на литературном чтении были у каждого ученика, поскольку детям даются многочисленные самостоятельные задания.

4. Методика „Дерево познания”. Суть методики: учитель рисует плакат со сказочным деревом, где цветы являются одновременно карточками, на которых написано название книг, которые дети уже прочитали дома. Каждое утро, дети, придя в класс, вешают на волшебное дерево лепесток, а во время урока вместе с учителем подходят к дереву и называют сказки или рассказы, которые они прочитали дома. Далее на уроке чтения отводится время на то, чтобы дети обменялись мнением о прочитанных книгах, поделились своими эмоциями, переживаниями, делятся прочитанным и советуют обязательно прочитать ту или иную книгу, что способствует развитию мотива и интереса к чтению.

5. Методика „Словесное рисование”. Суть методики: после прочтения произведения, в нашем случае, стихотворения С.А. Есенина „Черёмуха”, учащимся было предложено представить себе картину, описанную автором в стихотворении. Учитель помогает нарисовать картину с помощью вопросов:

- ✓ Какое настроение автора вы почувствовали: ликующее, восторженное, пугливое, печальное, веселое, праздничное, радостное, спокойное, мечтательное, грустное? Обоснуйте свой выбор.
- ✓ Какие чувства возникли в вашем сердце: изумление, радость, восторг, восхищение, грусть, спокойствие, сожаление, печаль, ликование?

- ✓ При помощи каких слов автор передает свою радость от вида необыкновенной красоты?
- ✓ Ребята, как вы думаете, черемуха — это центральный или второстепенный образ в стихотворении?
- ✓ Чем привлекла внимание поэта черемуха, которая «с весною расцвела»?
- ✓ Подумайте, что будет нарисовано на картине? Что у вас будет главным образом? Как вы расположите объекты на картине? Что у вас будет на переднем, на заднем плане?
- ✓ Представили себе картину? А теперь попробуйте словами нарисовать картину, то есть рассказать, что вы себе представили.

6. *Авторская сказка.* Ученикам начальной школы предлагались определенные темы для сочинения авторских произведений, которые должны были отражать интересы, жизнь и деятельность детей их возраста (истории героев мультипликационных фильмов, героев сказок и т.д.). Тема самых распространенных сказочных сюжетов среди учащихся – жизнь и судьба уязвленных героев. Как правило, за доброту по отношению к окружающим, за отзывчивость, беды и проблемы героев сменяются благополучием и имеют счастливый конец. Чаще всего, школьники для изменения ситуации привлекали в своих сказках волшебные предметы, сверхъестественные силы, волшебные чудища и т.д. Большинство детей экспериментальной группы сочинили небольшие сказки: „Лунтик и его друзья“, „Волшебный чайник и бедняк“, „Старый виноградник и волшебный дождик“, „Умная сова и ребята в деревне“ и т.д.

По окончании формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, в ходе которого учащиеся осваивали различные методики, они значительно продвинулись в развитии читательской самостоятельности. А именно, большинство младших школьников стали демонстрировать читательскую самостоятельность - умение логически выделять тему, идею произведения, умение анализировать художественные произведения. Учащиеся стали способны понять не только то, что хотел сказать в нем автор, но и то, что у него получилось – „сказалось“.

Вышеизложенное позволило нам заключить, что организация и проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, об-

ладают высокой эффективностью и результативностью.

Результаты исследования. На заключительном этапе мы применили прежний ряд диагностических методов и методик с целью выявить итоговый уровень развития читательской самостоятельности младших школьников; определили развитие, сделали расчеты и финальные результаты с целью определения, насколько результативны методики развития читательской самостоятельности младших школьников (у ЭГ показатели оказались выше, чем у учащихся КГ, не задействованных на формирующем этапе исследования).

Первым компонентом стал когнитивно-знаниевый, уровень которого проверяли опять же с помощью разработанного опросника на проверку начитанности и знаний о литературных жанрах, произведениях и об их авторах.

Получив теперь иные результаты, в результате включения учащихся ЭГ в особые педагогические условия, мы пришли к следующему выводу: учащиеся ЭГ и КГ приобрели разные познания в сущности и специфике детского фольклора. Учащиеся ЭГ, в отличие от учащихся КГ, получили более глубокие знания об известных молдавских писателях и о народном молдавском творчестве.

Таким образом, мы получили следующие уровни:

- высокий уровень: 63% ЭГ и 43 % КГ;
- средний уровень: 30 % ЭГ и 43 % КГ;
- низкий уровень: 7 % ЭГ и 14 % КГ.

Далее, мы перешли к диагностике следующего компонента – нравственно-эмпатического, в случае сформированности которого младший школьник показывает на разном уровне понимание и осознание художественной литературы; активно читает, умеет «пропускать» через себя литературу, умеет встать на позицию автора.

Чтобы понять, как изменился уровень сформированности данного компонента на заключительном этапе эксперимента, мы обратились к той же диагностической методике нравственно-эмпатических качеств личности, по В.В. Бойко, адаптированной к нашему исследованию [4, с.486]. Результаты сформированности нравственно-эмпатического компонента следующие:

- высокий уровень: 55% ЭГ и 32% КГ;
- средний уровень: 41 % ЭГ и 43 % КГ;
- низкий уровень - 4 % ЭГ и 25 % КГ.

Таблица 2. Результаты уровней развития читательской самостоятельности младших школьников (контрольный этап) от 100 %.

Уровни	Структурные компоненты					
	когнитивно-знаниевый		нравственно-эмпатический		поведенческо-коммуникативный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
в/у	63%	43%	55%	32%	55%	39%
с/у	30%	43%	41%	43%	41%	36%
н/у	7 %	14 %	4%	25%	4%	25%

Следующим компонентом, который мы продиагностировали, стал поведенческо-коммуникативный компонент, который демонстрирует как учащиеся обладают коммуникативными качествами, как они владеют правилами организации читательской деятельности. Подсчет ответов, позволил выявить уровень сформированности поведенческо-коммуникативного компонента:

- высокий уровень: 55 % ЭГ и 39 % КГ;
- средний уровень: 41 % ЭГ и 36 % КГ;
- низкий уровень: 4 % ЭГ и 25 % КГ.

Представим контрольного этапа представлены в таблице 2.

Итоговые результаты по всем структурным компонентам мы суммировали и разделили значения признака на число значений, тем самым получили среднюю арифметическую. По ней мы определяли уровень развития читательской самостоятельности в классах. Полученные результаты экспериментальной группы представлены на рисунке 1 и контрольной группы на рисунке 2.

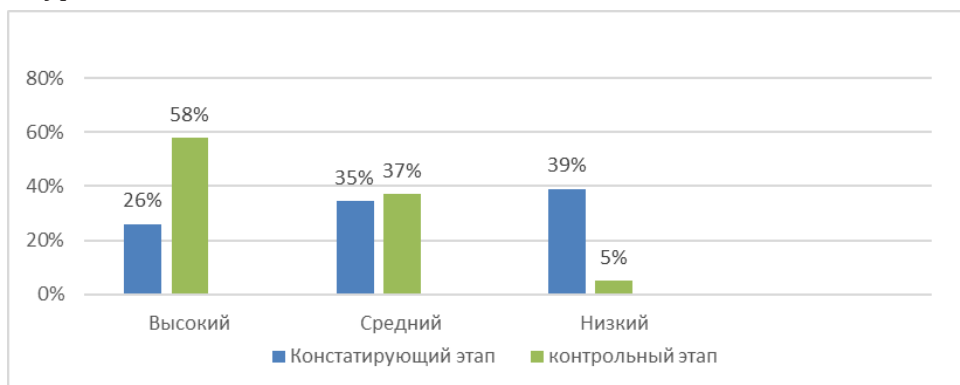


Рисунок 1. Уровень развития читательской самостоятельности (ЭГ).

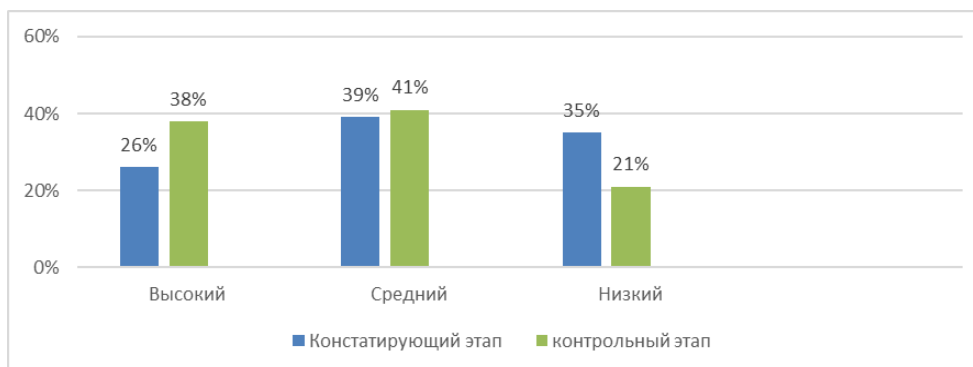


Рисунок 2. Уровень развития читательской самостоятельности (КГ).

Если обратиться к цифрам и диаграммам полученных результатов развития читательской самостоятельности младших школьников в ЭГ и КГ, то мы придем к заключению о том, что уровни искомой способности у учащихся обеих групп на заключительном этапе имеют разные значения. К примеру, если высокий уровень у учащихся ЭГ теперь составил 58 %, то у учащихся КГ он составил лишь 38 %; средний уровень у учащихся ЭГ составил – 37 %, у КГ примерно он такой же – 41 %. Теперь обратимся к низкому уровню сформированности способности. Если на констатирующем этапе число учащихся ЭГ, имеющих низкий уровень, составлял 39 %, то на заключительном этапе число учащихся, обладающих низким уровнем, значительно снизилось (5 %). Если на констатирующем этапе низкий уровень учащихся КГ составлял 35,0 %, то на заключительном этапе число учащихся составило 21 % (снижение составило 14 %).

Таким образом, применив прежний ряд диагностических методов и методик с целью выявить итоговый уровень у младших школьников

развития читательской самостоятельности, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы выполнили все поставленные перед нами задачи: определили динамику, произвели расчеты, представили итоговые результаты, показали результативность методик литературного образования.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют заключить, что гипотетические положения доказаны и подтверждены, цель достигнута, задачи решены.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки обозначенной проблемы. Исследования в этой области могут быть продолжены и углублены. Важным в русле нашего исследования является создание элективных курсов для будущих учителей начальных классов и внедрение в образовательный процесс, с целью формирования у них способности применять технологии литературного образования в развитии читательской самостоятельности у младших школьников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. КАРЕЛИН А. *Большая энциклопедия психологических тестов*. Издательство: Эксмо, 2007 г., 416 стр. ISBN 978-5-699-13698-3.
2. Природосообразная технология обучения чтению и письму А.М. Кушнера. Улан-Удэ: Министерство образования и науки Республики Бурятия, Закаменское районное управление образования. 2008.- 152 с.
3. ЛОГУНОВА Е.А. *Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе* (по В.Н. Зайцеву) / Е.А. Логунова. Допол. и перераб. М.: Издательство РАН, 2015. –290 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Издательский дом „БахраХ-М”, 2025. 486-490 с. ISBN 5-89570-005-5
5. Методика обучения литературному чтению: учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 263 с. ISBN 978-5-534-21313-3.
6. ОСТРОГОРСКИЙ В. П. *Выразительное чтение* / В. П. Острогорский. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 128 с. ISBN 978-5-534-11369-3.
7. СВЕТЛОВСКАЯ Н. Н. *Методика обучения творческому чтению: учебник для вузов* / Н. Н. Светловская, Т. С. Пичеол. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. ISBN 978-5-534-07854-1
8. СЕГОВА Т. Д. *Детская литература с практикумом по выразительному чтению: учебное пособие* / Т. Д. Сегова. Саратов, Москва: Профобразование, Ай Пи Ар Медиа, 2024. 241 с. ISBN 978-5-4488-2153-0
9. ФЕДОРЕНКО И.Т. *Методика оптимального чтения*/ И.Т. Федоренко. Калуга: КГПИ, 2013. 290 с.

10. ЯКИМОВ И. А. *Творческое чтение: учебно-методическое пособие для студентов факультетов начального образования педагогических средних профессиональных и высших учебных заведений* / И. А. Якимов. 2-е изд. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. 200 с. ISBN 978-5-4263-0965-4
11. GOLUBIȚCHI Silvia, MIDRIGAN T. Aspecte teoretice ale textului literar în clasele primare. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ed. 1, 5-6 iunie 2021, Chișinău: INCE, 2021, Ediția 1, Vol.5, pp. 36-47. ISBN 978-9975-76-350-9
12. MIDRIGAN T. Activitățile de lectură în clasele primare. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*, 29-30 septembrie 2020, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 2, pp. 76- 80. ISBN 978-9975-76-312-7.
13. PATRAȘCU Dumitru. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice* / Dumitru Patrașcu, Liudmila Patrașcu, Anatol Mocrac. Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2002. 216p. ISBN 9975 – 9704 – 3 – 5
14. Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN. Atelierul de lectură în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. În: *PRO DIDACTICA*, seria GÎNDIRE CRITICĂ, 2004. ISSN 1810-6455.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.04>
CZU: 37.01:373.3:39(498)

FACTORUL PRIORITAR AL EDUCAȚIEI POPULARE ÎN CICLUL PRIMAR

Luiza Lenuța AXINTE,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară, învățăământ primar, Școala Gimnazială Gropeni, județul Brăila, **România.**

ORCID:0009-0001-9771-1401

E-mail: luiza.axinte21@gmail.com

Nicolae SILISTRARU,

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

ORCID:0000-0001-9469-4434

E-mail: nsilistraru@gmail.com

Rezumat. *Articolul analizează rolul fundamental al educației familiale în transmiterea culturii și tradițiilor populare. Familia este privită ca mediu esențial pentru formarea copilului, unde valorile sociale, culturale și spirituale sunt integrate prin experiențe directe, obiceiuri, povești, jocuri, sărbători și activități comune. Autorii subliniază importanța părinților în procesul educativ, considerând că educația copiilor nu poate exista fără autoeducația adulților. Un element central al studiului îl constituie cercetarea aplicată pe un eșantion de 50 de părinți din județul Brăila. Rezultatele relevă un nivel scăzut al cunoștințelor despre educația populară, dar și dorința de a aprofunda acest domeniu. Mulți părinți includ parțial elemente ale tradițiilor în educația copiilor, însă declară lipsa de resurse și de timp, precum și dificultăți în menținerea interesului copiilor pentru tradiții. Totuși, majoritatea recunosc valoarea educației populare în dezvoltarea respectului pentru cultură, a sentimentului de apartenență și a creativității. Chestionarul aplicat a evidențiat că părinții apreciază discipline precum meșteșugurile, tradițiile locale, muzica populară și istoria comunității ca fiind importante pentru transmiterea identității culturale. De asemenea, aceștia consideră utile resursele educaționale tipărite și on-line, dar și organizarea de ateliere și evenimente culturale comune părinți-copii. O parte semnificativă a respondenților ar participa la activități comunitare de promovare a tradițiilor, fapt ce confirmă dorința de implicare. Concluziile studiului accentuează nevoia de sprijin educațional pentru părinți și de intensificare a acțiunilor comunitare și școlare dedicate educației populare. Articolul atrage atenția asupra rolului familiei ca „moleculă” a educației populare și asupra importanței unei colaborări mai strânse între familie, școală și comunitate pentru păstrarea și transmiterea patrimoniului cultural generațiilor viitoare*

Cuvinte-cheie: cultură populară, educație familială, educația copiilor, educație populară, tradiții.

THE PRIORITY FACTOR OF POPULAR EDUCATION IN THE PRIMARY CYCLE

Summary. *The analyzes the fundamental role of family education in transmitting culture and folk traditions. The family is viewed as an essential environment for the child's development, where social, cultural, and spiritual values are integrated through direct experiences, customs, stories, games, celebrations, and shared activities. The authors emphasize the importance of parents in the educational process, arguing that children's education cannot exist without the self-education of adults. A central element of the study is the research conducted on a sample of 50 parents from Brăila County. The results reveal a low level of knowledge about folk education, but also a strong desire to deepen this domain. Many parents partially include traditional elements in their children's upbringing, but they report a lack of resources and time, as well as difficulties in maintaining children's interest in traditions. However, most acknowledge the value of folk education in developing respect for culture, a sense of belonging, and creativity. The questionnaire highlighted that parents consider crafts, local traditions, folk music, and community history as important for transmitting cultural identity. They also see printed and online educational resources, along with the organization of workshops and cultural events for parents and children, as useful tools. A significant proportion of respondents expressed willingness to participate in community activities promoting traditions, which confirms their interest and engagement.*

The study concludes with an emphasis on the need for educational support for parents and stronger community and school actions dedicated to folk education. The article stresses the role of the family as the “molecule” of popular education and highlights the importance of closer collaboration between family, school, and community to preserve and transmit cultural heritage to future generations.

Keywords: folk culture, children’s education, family education, folk education, traditions.

Introducere. *Educația copiilor este funcția primordială a omenirii.* De la apariția omului rațional în istoria societății nu a fost ființă care să nu educe și care să nu fie educată în istoria educației [5, p.10]. Educația însăși este o tradiție, o învățătură în sens larg. Faptul că ea devine la un moment dat o activitate social specializată și instituționalizată, iar tradiția nu, faptul că educația prin școală este organizată și sistematică, iar tradiția acționează spontan, nu-i micșorează acesteia din urmă rolul formativ asupra personalității copilului [7, p.16].

Integrarea copiilor în cultură începe din primii ani de viață, în mediul familial, la nivelul culturii populare, și continuă pe tot parcursul vieții, atât în cadrul comunităților din care fac parte, cât și în mod organizat, prin intermediul instituțiilor școlare [Ibidem, p. 16].

Copiii nu au beneficiat întotdeauna de statutul și recunoașterea de care se bucură astăzi în societate. Consacrarea copilului ca subiect cu drepturi depline, față de care adulții au obligații corespunzătoare, a început să se contureze abia în secolul al XX-lea. Un rol esențial în această schimbare de paradigmă l-a avut doctorul Janusz Korczak – pedagog, pediatru și scriitor polonez, cunoscut ca un susținător al drepturilor copilului. Acesta a propus o viziune inovatoare asupra copilăriei, promovând ideea că cei mici nu sunt doar ființe în formare, ci personalități în sine, care merită respect și ale căror opinii trebuie ascultate și valorizate. Această perspectivă a stat la baza inițiativelor ulterioare privind elaborarea unui act internațional care să consacre și să protejeze drepturile copilului.

Astăzi în România drepturile copilului sunt garantate de Constituție și de Legea Nr. 272/2004 republicată, privind protecția și promovarea drepturilor copiilor, precum și de Convenția ONU (Organizația Națiunilor Unite) cu privire la Drepturile copilului adoptate în România prin Legea nr. 18/1990. Aceste drepturi vizează asigurarea unei dezvoltări armonioase a copiilor atât fizic, cât și psihic, social, moral și intelectual sau spiritual. Copiii au dreptul la o educație care să le permită dezvoltarea aptitudinilor și a personalității, în condiții nediscriminatorii [3].

În Republica Moldova, din dispozițiile generale ale Codului Educației al Republicii Moldova, Art.4, desprindem idei privind importanța realizării idealului și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană a societății [1, p.4-5], o premisă importantă pentru cultivarea valorilor în familie [5].

Aceste obiective se regăsesc și în documentele de politică educațională, vizând, printre altele, dezvoltarea competenței-cheie de „sensibilizare și exprimare culturală” a elevilor, așa cum reiese dintr-un raport al Ministerului Educației și Cercetării din România [2].

Discuții, metodologie, rezultate. Familia, precizează autorul Nicolae Silistraru, reprezintă un sistem alcătuit din mai multe persoane care interacționează și care au comportamente, atitudini ce pot fi interpretate și intercorelate. Familia reprezintă o moleculă a educației populare. Ea asigură individualizarea scopurilor și conținutul procesului educativ, creează condiții pentru dezvoltarea copiilor, pentru transmiterea experienței sociale a generațiilor [5].

Referindu-ne la *pedagogia populară*, conform viziunii lui Nicolae Silistraru, aceasta reprezintă ansamblul cunoștințelor, abilităților și deprinderilor formate și validate de experiența practică a vieții, transmise din generație în generație, ca expresie a progresului experienței istorice și sociale a maselor. Mediul în care crește copilul este considerat un factor esențial în procesul de educație și autoeducație. În acest sens educația familială este văzută drept un proces de autoeducare a părinților, în care formarea copiilor devine imposibilă fără un parcurs educațional al mamei și al tatălui. În cadrul familial, comunicarea constantă dintre copii și adulți, viața cotidiană împărtășită, celebrările comune și, în mod special, munca desfășurată împreună contribuie la modelarea personalității copilului.

Pedagogia populară motivată, conștientă, dirijată, îi pune pe copii într-o poziție practică de lucru ca transmițători și râvnitori ai învățăturilor părințești, ai tradițiilor și obiceiurilor. De aceea, fiecare copil simte o bucurie integrantă datorită faptului că face parte din viața poporului său, din trupul și

sângele comun. Astfel, preluarea valorilor populare, a lucrurilor sfinte se transformă în propriile stereotipuri. În fiecare educat se creează spiritul uman de patriotism, comunitate și cetățenie supremă [5, p.183-186].

Tradiția reprezintă ansamblul valorilor, credințelor și manifestărilor culturale transmise din generație în generație, îmbrăcând diverse forme și conținuturi specifice folclorului. În perspectiva educației populare, familia are un rol esențial în cultivarea și perpetuarea acestor tradiții. Părinții contribuie la formarea identității culturale a copilului prin intermediul poveștilor populare, proverbelor, zicătorilor, jocurilor tradiționale, ritualurilor familiale, limbii vorbite, dansurilor și costumului popular. De asemenea, prin transmiterea convingerilor fundamentale despre viață – precum credința religioasă, sentimentul patriotic și valorile comunitare –, copilul este inițiat în moștenirea spirituală și culturală a comunității din care face parte. Astfel, copilul devine, prin familia sa, un membru activ al comunității, trăindu-i viața, asumându-i valorile și pregătindu-se, la rândul său, să devină un veritabil purtător și continuator al tradițiilor în fața generațiilor viitoare.

Așa cum subliniază autorul Dimitrie Onciulescu, *„bogația culturală, populară, spirituală și materială, mereu înnoită, s-a transmis din generație în generație, fără școală propriu-zisă, de la începuturile existenței acestei culturi, cu mult înaintea înființării oricărui fel de școală, prin școala vieții părintești, continuată de școala vieții, a muncii, a vetrei satului, a mediului social-cultural în care și-au perindat viața urmașii generațiilor trecute”* [4, p.15].

Având în vedere că părinții reprezintă primii educatori în viața copilului, am considerat relevant să evidențiem nivelul de cunoștințe pe care aceș-

tia îl dețin cu privire la educația populară, precum și importanța pe care o acordă tradițiilor în cadrul vieții de familie.

Pentru a evalua atât nivelul de cunoștințe dar și pentru a colecta informații și sugestii cu referire la *educația din ciclul primar, un factor prioritar în educația populară*, din lista instrumentelor de cercetare a experimentului propus, a fost aplicat chestionarul propus părinților elevilor din clasele primare. Chestionarul a permis să descoperim în ce măsură subiecții au cunoștințe despre educația populară și tradițiile de familie. Au fost identificate date despre practicile de educație populară din familie și nevoile părinților privind procesul continuității educației populare în familia din mediul rural. Cele 20 de întrebări au fost variate, directe și indirecte, de opinie, de cunoștințe și de control. Elaborat de către autorii studiului, chestionarul ce „reprezintă mijloc concret de natură informațională, observațională, experimentală, pedagogică, statistică, etc...” [6], a fost propus unui număr de 50 de părinți și aparținători legali ai elevilor claselor primare din mediul rural, județul Brăila, România. Structura eșantionului după vârstă și nivelul studiilor absolvite, sub forma atribuirilor numerice și procentuale este redată în *Tabelul 1*.

Datele Tabelului 1 prezintă componența eșantionului investigat. Se remarcă faptul că majoritatea părinților (32%) au vârste cuprinse între 26 și 35 de ani. În ceea ce privește nivelul de studii, cei mai mulți părinți – 21 la număr – au absolvit învățământul gimnazial, iar 30%, au absolvit studii superioare.

Reprezentarea grafică este redată în *Figura 1*.

Obiectivele chestionarului rezidă în:

1. Identificarea vârstei;
2. Identificarea nivelului de educație;

Tabelul 1. Structura eșantionului

Nr.crt	VÂRSTA			
1.	Sub 25 ani	26-35 ani	36-45 ani	Peste 45 ani
2.	13	16	10	11
3	26%	32%	20%	22%
4.	TOTAL - 50			
5.	NIVELUL STUDIILOR			
6.	Studii gimnaziale	Studii liceale	Studii superioare (universitare)	
7.	21	14	15	
8.	42%	28%	30%	
9.	TOTAL-50			

2. Nivelul dumneavoastră de educație:
50 de răspunsuri

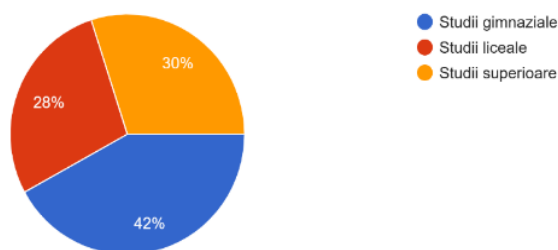


Figura1. Structura nivelului de educație

3. Identificarea cunoștințelor referitoare la educația populară;
4. Cunoașterea nivelului de cunoștințe despre tradiții și obiceiuri culturale din zona în care trăiesc;
5. Identificarea celor mai importante tradiții și obiceiuri păstrate în familie;
6. Cunoașterea nivelului la care se află comunicarea cu copiii pe tema studiată;
7. Cunoașterea opiniilor referitoare la păstrarea tradițiilor și rolul acestora în dezvoltarea copilului;
8. Identificarea surselor de informare despre tradițiile populare;
9. Identificarea valorilor promovate în familie;
10. Cunoașterea comportamentului părinților referitor la includerea elementelor legate de tradiții și cultură în educația copilului;
11. Identificarea activităților practice desfășurate pentru a transmite valorile culturale populare;
12. Identificarea opiniilor referitoare la rolul educației populare în dezvoltarea copilului;
13. Cunoașterea importanței educației permanente în cadrul familiei;
14. Cunoașterea opiniilor referitoare la rolul educației familiale în dezvoltarea continuă a copilului;

15. Identificarea principalelor surse de inspirație în educația familială;
16. Identificarea nevoilor părinților pentru a încuraja educația populară în familie;
17. Identificarea dificultăților întâmpinate în transmiterea tradițiilor și obiceiurilor către copii;
18. Cunoașterea interesului pentru procesul de promovare a tradițiilor și culturii populare în rândul elevilor din clasele primare;
19. Cunoașterea temelor considerate utile a fi aprofundate atât în familie cât și în școală;
20. Cunoașterea nevoilor părinților privind resursele de informare.

Scopul aplicării chestionarului: *Identificarea cunoștințelor referitoare la educația populară, precum și cunoașterea interesului pentru procesul de promovare a tradițiilor și culturii populare în rândul elevilor din clasele primare.*

Analiza răspunsurilor oferite de subiecții incluși în demersul experimental permite formularea unor concluzii relevante cu privire la activitatea desfășurată și la rezultatele obținute. Informațiile colectate au fost prelucrate prin metode statistice simple, exprimate procentual.

3. Cum definiți educația populară?
50 de răspunsuri

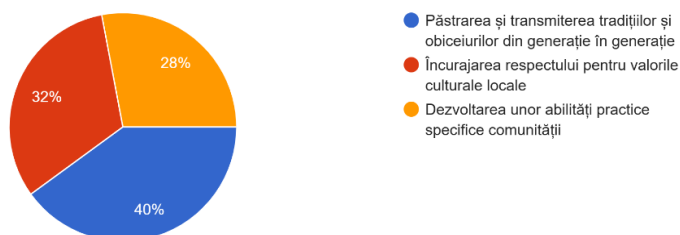


Figura 2. Definirea educației populare

4. Cât de familiarizat(ă) sunteți cu tradițiile și obiceiurile culturale din regiunea dumneavoastră?
50 de răspunsuri

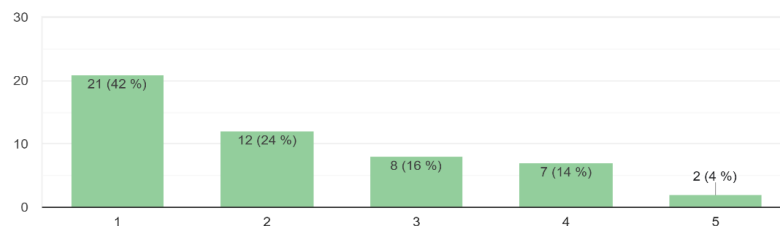


Figura 3. Familiarizarea cu tradițiile și obiceiurile culturale

Astfel, la itemul 3, ce a vizat *identificarea nivelului de cunoaștere a conceptului de educație populară*, 14 respondenți au definit-o ca fiind dezvoltarea abilităților practice specifice comunității. De asemenea, 40% dintre părinți au asociat educația populară cu păstrarea și transmiterea tradițiilor și obiceiurilor din generație în generație.

La întrebarea 4 „Cât de familiarizat(ă) sunteți cu tradițiile și obiceiurile culturale din regiunea dumneavoastră?” respondenții au avut de ales între cinci opțiuni pe o scală de apreciere: foarte bine, bine, moderat, puțin, deloc. Repartiția răspunsurilor indică faptul că 42% dintre participanți se declară *foarte bine* că sunt familiarizați cu subiectul cercetării, iar 24% apreciază că au un nivel *bun* de cunoaștere a tradițiilor și obiceiurilor culturale din zona în care locuiesc. Un procent de 16% s-au poziționat la nivelul *moderat*, în timp ce 14% (7 respondenți) afirmă că sunt *puțin* informați, iar 4% (2 respondenți) au recunoscut că nu dețin *deloc* informații în acest sens.

În ceea ce privește întrebarea 5 „Care sunt cele mai importante tradiții sau obiceiuri respectate în familia dumneavoastră?” respondenții au indicat că rețetele de familie, dansurile populare, sărbătorile

familiale și meșteșugurile reprezintă principalele tradiții și obiceiuri păstrate în cadrul familiei. La întrebarea referitoare la frecvența cu care discută împreună cu copiii despre semnificația acestor tradiții, răspunsurile s-au distribuit astfel: 44% foarte des, 26% des, 16% ocazional, 10% rareori și 4% niciodată. Această repartizare evidențiază faptul că, deși o parte dintre părinți discută foarte frecvent cu copiii despre tradițiile familiale, există și un procent de respondenți care niciodată nu abordează acest subiect în familie.

La itemul 7 cu întrebarea „Considerați că educația populară și păstrarea tradițiilor în familie pot contribui la dezvoltarea copilului?”, 50% dintre părinți au răspuns că în mare măsură, consideră acest lucru important. În ceea ce privește itemul 8, referitor la *sursele de informare privind tradițiile populare*, respondenții au indicat următoarele: 32% se informează prin discuții cu familia extinsă, bunicii și rudele, 34% obțin informații din comunitate și evenimente culturale, iar 6% au menționat că nu caută activ astfel de informații.

La întrebarea „Care sunt principalele valori pe care le încurajați în educația copilului dumneavoastră?”, respondenții au putut selecta mai multe variante de răspuns. Astfel, 76% au ales disciplina, 70%

8. Ce surse utilizați pentru a vă informa despre tradițiile populare?
50 de răspunsuri

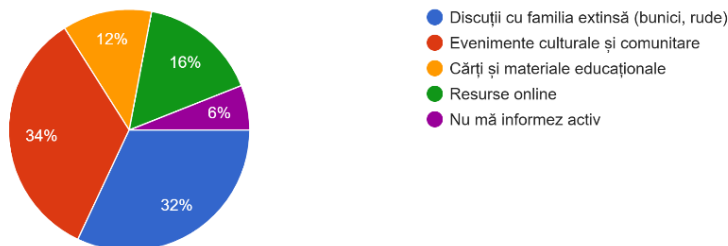


Figura 4. Sursele principale de cunoaștere a tradițiilor populare

9. Care sunt principalele valori pe care le încurajați în educația copilului dumneavoastră? (selecțați toate variantele care se aplică):
50 de răspunsuri

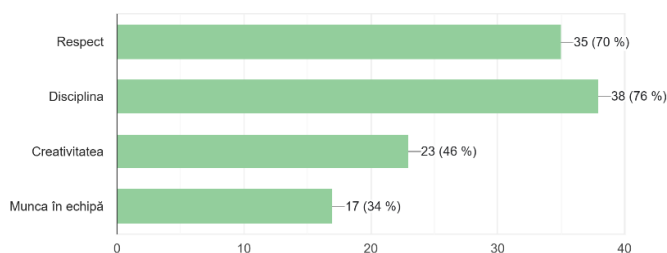


Figura 5. Valorile cultivate în procesul educațional al copilului

respectul, 46% creativitatea, iar 34% au indicat munca în echipă ca valori importante promovate în educația copiilor lor.

Întrebarea 10 din chestionar „În ce măsură includeți în educația copilului dumneavoastră elemente legate de tradiții și cultură populară?”, relevă următoarele răspunsuri: 48% dintre părinți au declarat că integrează astfel de elemente în educația copiilor lor, în timp ce doar 2% au afirmat că nu recurg la această practică.

La itemul 11, întrebarea „Ce activități practice desfășurați împreună cu copilul pentru a-i transmite tradițiile și valorile culturii populare?” a evidențiat următoarele răspunsuri: 48% dintre părinți au declarat că participă împreună cu copiii la evenimente culturale locale, 40% povestesc copiilor despre tradiții și obiceiuri, iar 36% se implică în activități de meșteșuguri tradiționale.

La întrebarea 12, care le-a solicitat părinților să precizeze modul în care educația populară influențează dezvoltarea copiilor, 52% au răspuns că aceasta contribuie la dezvoltarea respectului față de cultură și tradiție.

Referitor la importanța acordată educației permanente a copiilor, 58% dintre părinți au declarat că îi acordă o importanță foarte mare, în timp ce 2% nu

s-au gândit la acest aspect. În privința rolului educației familiale în sprijinirea dezvoltării continue a copilului, 54% dintre părinți și-au exprimat acordul, iar nici un respondent nu a susținut că educația populară nu ar avea acest rol. În cadrul cercetării am dorit să identificăm principalele surse de informare ale părinților în domeniul educației familiale. Conform datelor centralizate, 54% dintre respondenți se informează în cadrul familiei extinse, 52% utilizează școala și cadrele didactice ca surse principale, 48% recurg la cărți și resurse online, iar 26% aleg să se informeze prin intermediul comunității.

La întrebarea 16 „Ce tip de sprijin considerați că ar fi util pentru a încuraja educația populară în familie?”, 46% dintre respondenți au considerat că accesul la materiale educaționale on-line ar fi cel mai potrivit.

La întrebarea 17, care a vizat identificarea dificultăților întâmpinate în promovarea educației populare, 48% dintre subiecți au menționat lipsa cunoștințelor despre tradiții ca principal obstacol. În plus, 28% au indicat lipsa timpului pentru transmiterea tradițiilor și obiceiurilor către copii, iar 24% au semnalat lipsa interesului din partea copiilor față de aceste subiecte.

În ceea ce privește temele ce ar trebui abordate

10. În ce măsură includeți în educația copilului dumneavoastră elemente legate de tradiții și cultură populară?
50 de răspunsuri

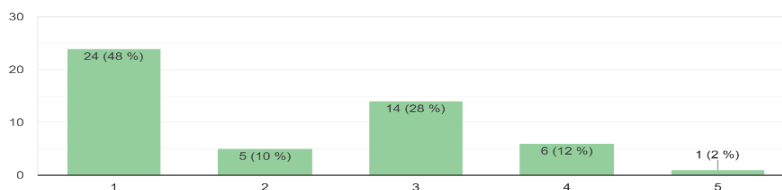


Figura 6. Integrearea tradițiilor în procesul educațional al copilului

11. Ce activități practice desfășurați împreună cu copilul pentru a-i transmite tradițiile și valorile culturii populare?

50 de răspunsuri

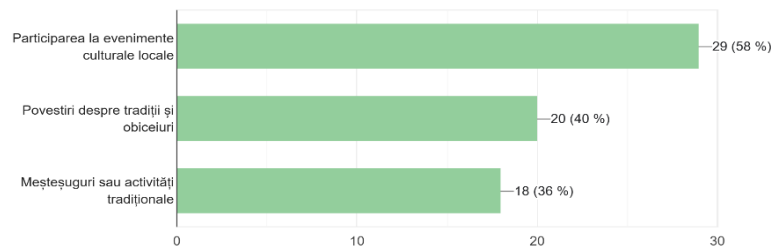


Figura 7. Implicarea practică în educația culturală a copilului: tradiții și valori populare

15 Care sunt principalele surse de inspirație pentru educația familială?

50 de răspunsuri

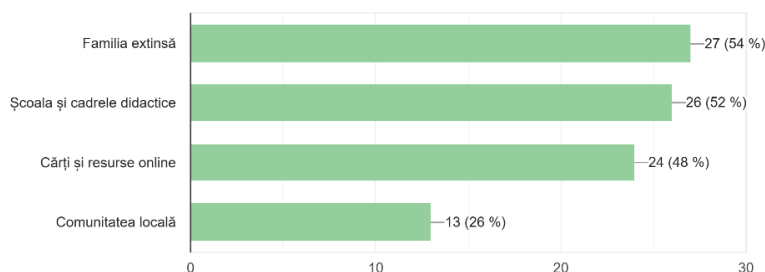


Figura 8 . Sursele de inspirație pentru educația familială

În familie și la școală, 40% dintre părinți consideră că obiceiurile și tradițiile locale sunt esențiale. Un alt segment de 28% apreciază importanța meșteșugurilor și a artizanatului tradițional, în timp ce 14% au optat pentru muzică și dansuri, iar 18% pentru istoria locală și legendele aferente.

Referitor la forma preferată a resurselor educaționale destinate educației populare, 46% dintre părinți preferă atelierile practice, în timp ce doar 10% ar alege materiale video sau resurse online.

La întrebarea 20, care viza disponibilitatea părinților de a participa la activități comunitare ce promovează tradițiile și cultura populară, 58% și-au exprimat intenția de a participa activ, 22% sunt interesați doar ocazional, 10% au declarat că nu ar participa, dar ar fi dispuși să se informeze, iar un alt 10% nu manifestă interes față de aceste inițiative.

Analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute în urma activității de constatare conduce la următoarele **concluzii**:

Se evidențiază un nivel scăzut al cunoștințelor părinților elevilor din clasele primare privind tradițiile și, implicit, educația populară. Răspunsurile oferite relevă o abordare superficială a elementelor specifice culturii populare din cadrul familial. Astfel, în pri-

ma parte a chestionarului, 48% dintre părinți afirmă că includ elemente ale culturii populare în educația familială, în timp ce, la final, un procent îngrijorător similar (48%) declară că nu dețin informații despre tradiții. Acest paradox poate fi explicat prin caracterul intuitiv cu care este tratată tema, lipsa documentării adecvate și, de asemenea, prin absența continuității tradițiilor în familie și printr-o importanță redusă acordată subiectului.

Se remarcă dorința părinților de a aprofunda activitățile ce promovează obiceiurile și tradițiile locale, ceea ce indică un potențial pentru dezvoltarea educației populare în mediul familial.

Nevoia de sprijin în încurajarea educației populare în familie este clară, părinții manifestând preferința pentru resurse educaționale tipărite sau on-line, dar și pentru organizarea de ateliere și evenimente culturale dedicate atât lor, cât și copiilor.

Se constată un interes ridicat al părinților pentru participarea în activități comunitare ce vizează promovarea tradițiilor și culturii populare, motivate de dorința de autoperfecționare, clarificare a conceptelor și dobândire a experienței necesare pentru consolidarea educației familiale, fundament al culturii populare.

17. Ce dificultăți întâmpinați în transmiterea tradițiilor și obiceiurilor copilului dumneavoastră?

50 de răspunsuri

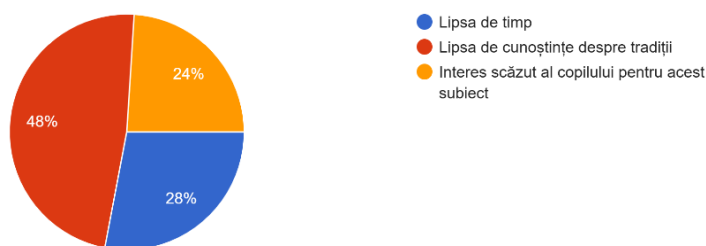


Figura 9. Provocări în procesul de transmitere a tradițiilor și obiceiurilor

20. Ați participa la activități comunitare care promovează tradițiile și cultura populară?

50 de răspunsuri

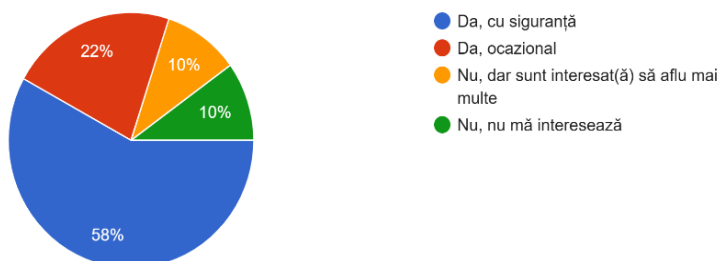


Figura 10. Activitățile comunitare care promovează tradițiile și cultura populară

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației din Republica Moldova nr.152 din 17.07.2014. În *Monitorul Oficial* nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
2. Ministerul Educației Naționale, *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Documente de politici educaționale*. Publicat la 31.10.2019. Disponibil https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf [Accesat 21.06.2025].
3. Ministerul Muncii, Familiei, Tineretului și Solidarității Sociale, *Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului*. Disponibil <https://copii.gov.ro/1/wp-content/uploads/2024/12/legea-nr-272-2004-privind-protectia-si-promovarea-drepturilor-copilului-1.pdf> [Accesat 22.06.2025].
4. ONCIULESC D. *Pedagogia tradițională populară bănețeană*. București: Editura Litera, 1983. ISBN/COD: 27IPTIMPE
5. SILISTRARU N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: Editura CEP al UST, 2021. ISBN 978-9975-76-295-3.
6. SILISTRARU N. *Metodologia experimentului pedagogic (Ghid metodologic)*. Chișinău: Editura Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022. ISBN 987-9975-76-395-0
7. VOLKOV GH. *Pedagogia populară*, Moscova: Editura Academia, 1999. ISBN 5-7695-0413-7

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.05>
CZU: 37.015:373.3:159.9(498)

UN ALT MOD DE ABORDARE DIFERENȚIATĂ A TEMELOR PENTRU ACASĂ

Carmen Maria CHIȘIU,

doctor în științele educației, conferențiar universitar,
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, **România**

ORCID: 0009-0008-6385-3496

E-mail: carmenmaria.chisiu@ulbsibiu.ro

Rezumat. Această lucrare analizează problematica temelor pentru acasă în învățământul primar din România, subliniind atât beneficiile, cât și riscurile asociate. Temele pot contribui la eficientizarea învățării școlare, consolidării cunoștințelor și formării unor abilități esențiale pentru viață. Pe de altă parte, numeroase studii atrag atenția asupra efectelor negative generate de un volum excesiv sau de complexitate prea mare a temelor, ceea ce poate genera stresul, oboseala, pierderea motivației, accentuarea inegalităților dintre elevi și deteriorarea relațiilor familiale. În România temele pentru acasă sunt reglementate prin Ordinul Ministerial nr. 5893/2016, ce limitează timpul alocat, precizează scopurile și responsabilitățile asumate prin colaborare între cadre didactice, directori și părinți și subliniază interzicerea utilizării temelor ca pedeapsă. În acest context, articolul prezent propune o strategie inovatoare: temele pentru acasă diferențiate. Astfel, temele pentru acasă sunt concepute în funcție de nivelul de performanță, demonstrat de elevi, la finalul activității din clasă, identificate în trei categorii: teme de aprofundare (TA), teme de extindere (TE) și teme pentru performanță (TP). Prin această abordare, fiecare elev beneficiază de o sarcină adaptată nivelului său, evitându-se suprasolicitarea sau descurajarea. Strategia se bazează pe corelația dintre obiectivele operaționale, evaluarea continuă, feedback-ul, ce oferă informații asupra achizițiilor demonstrate de fiecare elev și temele pentru acasă, proiectate pe cele 3 niveluri de performanță. Astfel, procesul educațional capătă un caracter formativ mai pronunțat, sprijinind atât progresul individual al elevilor, cât și un context favorabil pentru stimularea motivației și menținerea unui echilibru între viața școlară și cea personală. Prin valorificarea acestei perspective, temele devin un instrument eficient de învățare școlară și de dezvoltare personală, nu o povară, strategia favorizând o dezvoltare armonioasă și responsabilă a copilului.

Cuvinte-cheie: diferențierea învățării, teme pentru aprofundare, teme pentru extindere, teme pentru performanță, obiective operaționale, evaluare continuă.

ANOTHER WAY TO DIFFERENTIATED APPROACH TO HOMEWORK

Summary. This paper analyzes the issue of homework in primary education in Romania, highlighting both the benefits and the associated risks. Homework can contribute to making school learning more efficient, consolidating knowledge and developing essential life skills. On the other hand, numerous studies draw attention to the negative effects generated by an excessive volume or complexity of homework, which can generate stress, fatigue, loss of motivation, increasing inequalities between students and deteriorating family relationships. In Romania, homework is regulated by Ministerial Order no. 5893/2016, which limits the time allocated, specifies the goals and responsibilities assumed through collaboration between teachers, principals and parents, and emphasizes the prohibition of using homework as punishment. In this context, the present article proposes an innovative strategy: differentiated homework. Thus, homework is designed according to the level of performance demonstrated by students at the end of the class activity, identified in three categories: in-depth homework (TA), extension homework (TE) and homework for performance (TP). Through this approach, each student benefits from a task adapted to his or her level, avoiding overload or discouragement. The strategy is based on the correlation between operational objectives, continuous assessment, feedback, which provides information on the acquisitions demonstrated by each student, and homework, designed on the 3 levels of performance. Thus, the educational process acquires a more pronounced formative character, supporting both the individual progress of students and a favorable context for stimulating motivation and maintaining a balance between school and personal life. By capitalizing on this perspective, homework becomes an effective tool for school learning and personal development, not a burden, the strategy favoring a harmonious and responsible development of the child.

Keywords: differentiation of learning, topics for deepening, topics for expansion, topics for performance, operational objectives, continuous assessment.

Introducere. Dezbaterea privind utilitatea temelor pentru acasă este una dintre cele mai vechi și controversate din educație [6], iar recent există un interes tot mai mare în domeniul psihologiei educaționale pe această temă, deoarece întrebările privind potențialele beneficii și efectele ale temelor au răspunsuri contradictorii. Pentru a avea performanțe academice bune, elevii de școală primară trebuie să exerseze intens pentru a stăpâni abilități absolut necesare în școală și în viață [9]. Prin urmare, este plauzibil ca temele pentru acasă să-i ajute pe elevi să-și îmbunătățească performanța, cerându-le să exerseze aceste abilități în afara orelor de școală. În plus, atribuirea de teme pentru acasă elevilor de școală primară are sens, deoarece poate duce și la beneficii non-academice, cum ar fi dezvoltarea unei autodiscipline sporite și a unor abilități mai bune de gestionare a timpului [7]. Pe de altă parte, practica de a da teme elevilor de școală primară a fost atât de aspru criticată, încât școli primare din SUA, și nu numai, au început să adopte noua tendință a politicilor educaționale fără teme [2]. Unul dintre principalele argumente în favoarea unei astfel de politici este că un volum mare de teme poate fi o sursă semnificativă de stres pentru elevi, privându-i de timp de calitate în activități petrecute cu familia și prietenii și ducând la interacțiuni negative, legate de școală, între elevi și părinții lor [12].

Având în vedere aceste aspecte, menționate în literatura de specialitate, considerăm că temele pentru acasă diferențiate în funcție de potențialul elevilor, fără să-i suprasolicite și într-o cantitate care să nu-i obosească, pot aduce un plus de eficiență învățării școlare și o șansă de dezvoltare a personalității.

Discuții, relevanță. Prevederi legale privind temele pentru acasă, în România. În România temele pentru acasă sunt reglementate prin Ordinul de ministru nr. 5893/28.11.2016, ce stabilește norme clare privind durata și scopul acestora. Conform actului normativ, la clasa pregătitoare nu se dau teme, iar pentru celelalte clase din învățământul primar, timpul alocat temei obligatorii nu trebuie să depășească o oră. Ordinul subliniază importanța învățării independente și atenționează asupra efectelor negative ale suprasolicitării elevilor, precum oboseala, pierderea interesului pentru învățare, reducerea timpului liber și accentuarea diferențelor dintre elevi. De asemenea, se stipulează clar că temele nu pot fi folosite ca pedeapsă, prin sarcini excesive sau repetitive. Documentul precizează responsabilități concrete pentru directori, învățători,

părinți și elevi, care trebuie să colaboreze pentru raționalizarea volumului și tipului alocat temelor. Scopurile prevăzute în Ordin sunt inspirate din teoriile pedagogice moderne, vizând rezultate imediate precum consolidarea, aprofundarea și aplicarea cunoștințelor în contexte noi. Exersarea acestor achiziții permite elevilor internalizarea cunoștințelor, formarea abilităților cognitive și dezvoltarea capacităților de gândire logică, creativitate și rezolvare de probleme.

Un scop pe termen lung al temelor este dezvoltarea personală: cultivarea curiozității, responsabilității, perseverenței, organizarea timpului și autonomiei elevilor. Temele trebuie să contribuie la formarea deprinderilor de muncă, la creșterea încrederii în sine și la consolidarea relației familie-școală, prin implicarea părinților în observarea progresului copilului [8]. Prin urmare, temele pentru acasă contribuie la îmbogățirea și integrarea cunoștințelor în sisteme, deja existente, având o valoare formativă semnificativă. Ordinul pune accent pe temele diferențiate, ce respectă ritmul de învățare al fiecărui elev. Nu este recomandat ca părinții sau meditorii să intervină în clarificarea sarcinilor, întrucât înțelegerea acestora trebuie să fie asigurată la clasă. Pentru a evita suprasolicitarea, temele trebuie adaptate vârstei și nivelului elevilor, vizând impactul pozitiv asupra fiecăruia, conform scopurilor educaționale stabilite prin OM nr. 5893/28.11.2016.

Riscurile și problemele temelor pentru acasă. Temele pentru acasă reprezintă, de-a lungul timpului, un instrument esențial al procesului educațional, fiind percepute ca o modalitate de consolidare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor de învățare independentă. Cu toate acestea, în ultimii ani, tot mai multe opinii contestă utilitatea și impactul lor real asupra elevilor, semnalând o serie de efecte negative, atât psihologice, cât și sociale.

Un prim aspect problematic este presiunea psihică a volumului mare de teme, ce determină mulți elevi să petreacă zilnic ore întregi în fața caietelor, ducând la oboseală cronică, stres și anxietate. Astfel, timpul liber, destinat odihnei, activităților recreative sau interacțiunilor sociale, este înlocuit cu o prelungire a programului școlar [9]. În consecință, temele ajung să diminueze motivația pentru învățare. Exercițiile percepute ca obligații lipsite de sens fac ca elevii să învețe mecanic, doar pentru a îndeplini cerințele impuse, fără a manifesta interes autentic pentru progresul propriu [13]. De asemenea, temele pentru acasă pot accentua inegalitățile dintre elevi.

Nu toți copiii beneficiază de aceleași condiții de studiu: unii nu dispun de un spațiu adecvat, resurse materiale sau sprijinul părinților. În aceste situații, tema devine un factor de frustrare și descurajare, amplificând diferențele dintre elevi și afectând încrederea în sine [17]. În plus, relațiile familiale pot avea de suferit, deoarece părinții se simt obligați să intervină în realizarea temelor, ceea ce poate genera tensiuni și poate reduce timpul de calitate petrecut împreună [1].

În literatura de specialitate se conturează două poziții principale privind utilitatea temelor. Prima, de natură conservatoare, le consideră indispensabile pentru consolidarea cunoștințelor și asigurarea reușitei școlare. A doua, mai progresistă, susține că temele, în special în clasele primare, lipsesc copiii de timp liber, necesar jocului și relaxării, esențiale pentru o dezvoltare echilibrată [18].

Poziția echilibrată, promovată în această lucrare, susține că temele pentru acasă își păstrează relevanța în învățământul primar, doar dacă sunt adaptate nivelului elevului și respectă limitele de timp, stabilite prin reglementările legale. Se propune, astfel, o abordare diferențiată, bazată pe performanțele demonstrate de elevi la clasă, ceea ce poate crește eficiența temelor și poate reduce percepția lor ca povară. Scopul nu este de a ocupa timpul copiilor, ci de a consolida învățarea, a dezvolta responsabilitatea și autonomia personală. Prin urmare, temele pentru acasă diferențiate pot contribui la diminuarea riscurilor menționate, susținând o educație echilibrată și formativă, ce promovează dezvoltarea armonioasă a elevilor, nu stresul sau lipsa de echitate.

Metodologie. O altă viziune asupra temelor pentru acasă. Valorificarea temelor pentru acasă este deosebit de importantă. Pe aceste considerente, în lucrarea de față propunem o nouă strategie didactică, menită să ofere un plus de eficiență temelor pentru acasă, pentru fiecare elev, participant la învățarea în clasă.

La nivel de proiectare didactică și de act educațional, relația dintre obiectivele operaționale, evaluarea continuă și temele pentru acasă este una de interdependență în cadrul demersului, pe care îl propunem. Obiectivele operaționale sunt formulări precise ale rezultatelor așteptate, la finalul unei lecții, secvențe sau activități de învățare. Ele descriu ce trebuie să știe sau să fie capabil să facă elevul după parcurgerea conținutului. Nu pot fi operaționalizate obiectivele atitudinale sau afective, ci strict obiective măsurabile, a căror verb este derivat din competențele specifice măsurabile.

Operaționalizarea obiectivelor după tehnica lui R.F. Mager necesită precizarea:

1. *comportamentului observabil*, rezultatul ce se așteaptă de la elev la finalul activității;
2. *condițiilor* în care elevii urmează să demonstreze că au dobândit performanța preconizată;
3. *nivelului de reușită minimală*, la care să se situeze achizițiile elevilor pentru a decide asupra realizării sau nerealizării obiectivelor.

Obiectivele operaționale necesită a fi precizate la începutul activității, încât elevii să le aibă ca reper în autoevaluare [4].

O exemplificare a modului de formulare a unor obiective operaționale poate fi:

1. comportamentul observabil – elevii să rezolve corect;
2. condițiile – având ca reper exercițiile de adunare, a două numere formate din trei cifre, cu trecere peste ordin, rezolvate în clasă;
3. nivelul de reușită minimală – din 10 exerciții, cel puțin 4.

Pentru măsurarea prin interevaluare și autoevaluare a nivelului de realizare a fiecărui obiectiv, elevii vor avea de realizat, individual, o activitate, pe care, în această lucrare, pentru claritatea înțelegerii, o vom numi activitate de bază. În momentul în care profesorul explică activitatea de bază, va comunica elevilor și nivelul minim așteptat, ca performanță, nivel exprimat și în obiectivul operațional. Acesta va fi criteriul folosit de către elevi în evaluarea continuă, prin interevaluare și autoevaluare, prin citire reciprocă. De asemenea, elevilor li se va indica și explica, de la început, activitatea suplimentară pe care o au de realizat, aceia care termină, pentru a da posibilitatea acelorora cu ritm de lucru mai lent sau acelorora cu potențial de muncă scăzut, să finalizeze activitatea de bază. Pentru evaluare, activității suplimentare, elevii vor avea la îndemână, fișe de evaluare autocorectoare.

Atenție: nu este admis ca din cauza timpului prea scurt, alocat realizării activității de bază, să se considere că obiectivul nu a fost realizat de unii dintre elevi. Este absolut necesară munca suplimentară, pentru aceia cu potențial de învățare ridicat, încât să existe timpul fizic necesar realizării activității de bază, de către aceia cu ritm de activitate lent sau cu potențial scăzut, cărora profesorul le poate acorda sprijin suplimentar [16].

Evaluarea continuă urmărește în mod constant progresul elevului, oferind feedback și ajustând

procesul de predare-învățare [10]. Pentru realizarea evaluării continue, care să ajute la diferențierea temelor pentru acasă, propunem interevaluarea și autoevaluarea, prin *tehnica citirii reciproce*, care poate fi folosită după fiecare activitate individuală, menită să dea posibilitate elevului să demonstreze și să-și demonstreze nivelul de realizare a fiecărui obiectiv operațional [4]. După epuizarea timpului de lucru, acordat pentru realizarea activității de bază, fiecare elev citește, colegilor din grupul mic, format din 3, 4 sau 5 elevi, în funcție de felul în care sunt așezați în bănci, ce rezultate a obținut, ce soluții a găsit, ce opinii a formulat etc. Cu un creion colorat, fiecare elev bifează, completează sau corectează răspunsurile. Timp de câteva minute, în funcție de complexitatea sarcinii, elevii discută în grup soluțiile/rezultatele obținute sau opiniile formulate și fac corecturi/completări. Urmează o activitate frontală, menită să valideze sau să lămurească eventualele aspecte neclare. Tot în activitatea frontală, punctele de vedere asupra cărora elevii nu sunt de acord, în grupul mic, pot deveni subiecte de discuție pentru întreaga clasă [6].

La finalul activității profesorul monitorizează nivelul de realizare al obiectivului. În acest context elevii devin parteneri în a-și monitoriza performanța realizată. Prin ridicarea de mână, elevii se vor pronunța asupra nivelului de realizare a obiectivului:

1. Cine a realizat cel puțin sarcina minimă? (Aceasta a fost menționată în obiectivul operațional și comunicată elevilor la începutul activității individuale);
2. Cine a realizat corect toate exercițiile?;
3. Cine a reușit să realizeze și munca suplimentară?.

Acest moment de autoevaluare este acela în care fiecare elev conștientizează nivelul de realizare a obiectivului și tipul de temă pentru acasă, pe care o are de realizat. Pentru aceia care au realizat doar sarcina minimă sau mai puțin decât atât, exprimată în obiectivul operațional, tema pentru acasă va fi una de aprofundare (TA). Aceasta reprezintă o prelungire a activității din clasă și servește ca instrument de aprofundare, consolidare a conținutului, exersat în clasă. Exercițiile vor viza revenirea asupra activității exprimate în obiectivul operațional și oferă un prilej bun pentru dobândirea de achiziții minim necesare, prin exerciții de bază, pentru a evita lacunele și rămănerile în urmă.

Pentru aceia care au realizat corect toate exercițiile din sarcina de bază, vor realiza tema pentru acasă extindere (TE). Aceasta va consta în câteva exerciții de bază, doar cu scopul de consolidare și exerciții complexe, în care elevii au de utilizat, de aplicat, ceea ce au învățat în clasă. Aceia care au realizat și munca suplimentară, vor primi tema pentru acasă pentru performanță (TP), ce va cuprinde TE și exerciții de creație sau de aplicare la nivel de performanță, a achizițiilor din clasă.

Când proiectează temele diferențiate, învățătorul trebuie să fie atent ca, indiferent de tipul de temă, pe care elevii îl vor avea de rezolvat, intervalul de timp de care au nevoie pentru a le realiza, să fie similar. Așa cum se practică acum, în școlile din România, temele suplimentare, pe care și le asumă elevii silitori și aceia a căror părinți insistă pentru o activitate în plus, adaugă un timp ce poate fi perceput ca o pedeapsă, exact de aceia care în clasă au demonstrat implicare și seriozitate. În aceste condiții temele suplimentare devin un factor de demotivare, față de învățare.

E foarte posibil ca la unele lecții profesorul să considere necesare doar două dintre cele trei tipuri de teme, fie pentru că toți elevii au realizat corect toate exercițiile din activitatea de bază, și atunci lipsește TA, sau n-a realizat nimeni munca suplimentară și atunci lipsește TP. (Tabelul 1)

Dacă temele pentru acasă sunt formulate adecvat, ținând cont de nivelul aspirațional, de performanță demonstrată de elevi, de timpul echitabil, scopul temelor pentru acasă se extinde, dincolo de consolidarea cunoștințelor, dezvoltarea responsabilității și autonomiei, întărirea legăturii dintre școală și familie primind și alte scopuri:

1. Identificarea nevoilor individuale. Profesorii pot observa, pe baza temelor, care elevi întâmpină dificultăți și unde este nevoie de sprijin suplimentar;
2. Încurajarea învățării de nivel superior. Temele ce solicită gândire critică, creativitate sau aplicarea în situații reale și dezvoltă abilități superioare de învățare;
3. Asigurarea unui plus de motivație, prin satisfacția reușitei: se diminuează amânarea sau evitarea activității de realizare a temei, pentru că elevii au teme pe măsura potențialului lor și se simt în stare să le realizeze;
4. Atitudinea pozitivă față de școală, prin faptul că cineva se preocupă de succesul lor. Elevii au sentimental că școala, prin profesor, îi consideră importanți și le este sprijin.

Tabelul 1. Corelarea obiectivelor cu evaluarea continuă și cu temele diferențiate:

Element	Rol și legătură	Exemplu
Obiective operaționale	Fundamentează conținutul lecției, definesc rezultatele așteptate	Elevii să rezolve corect, adunarea cu trecere peste ordin, a două numere formate din trei cifre, din 10 exerciții, cel puțin 4;
Evaluarea continuă	Măsoară gradul de realizare a obiectivelor operaționale	Interevaluare și autoevaluare, prin citire reciprocă în grup, și validarea răspunsurilor corecte prin evaluare frontală. Monitorizarea gradului de realizare a obiectivului: 1. Cine a realizat corect cel puțin 4 exerciții de adunare? 2. Cine a realizat corect toate cele 10 exerciții? 3. Cine a realizat corect munca suplimentară și a evaluat-o folosind fișele autocorectoare?
Temele pentru acasă	Sunt formulate în funcție de nivelul de realizare a obiectivelor operaționale: aprofundează, extind și conduc spre performanță	TA. Efectuați cele 10 exerciții de adunare de la ex 2, p. 29 din manual. TE. 1.Rezolvați ultimele 5 exerciții de adunare de la ex. 2, p. 29 din manual. 2.Găsiți cel puțin 10 exerciții de adunare care au rezultatul cuprins între 125 și 309. TP 1.Găsiți cel puțin 10 exerciții de adunare care au rezultatul cuprins între 125 și 309. 2.Compuneți cu două dintre exerciții probleme care să se rezolve printr-o problemă cu 3 operații.

Concluzii. Temele pentru acasă reprezintă un instrument didactic indispensabil, a cărui eficiență depinde de integrarea lor în relația obiective operaționale – evaluare continuă – activitate independentă acasă. Obiectivele operaționale, formulate clar și măsurabil, stabilesc nivelul minim de performanță așteptat, iar evaluarea continuă, prin autoevaluare și interevaluare, asigură monitorizarea progresului și oferă feedback imediat.

În acest cadru, activitatea de bază garantează accesul tuturor elevilor la sarcina esențială, iar activitățile suplimentare permit valorificarea potențialului elevilor cu ritm de lucru mai rapid. În funcție de nivelul de performanță demonstrat în clasă, temele pentru acasă se diferențiază: tema de aprofundare pentru consolidarea achizițiilor minime, tema de extindere pentru aplicarea conținuturilor la un

nivel intermediar și tema pentru performanță orientată spre creativitate și transfer avansat. Această strategie evită suprasolicitarea și frustrarea, deoarece fiecare tip de temă presupune un timp echitabil de rezolvare. În plus, temele diferențiate previn acumularea lacunelor, stimulează motivația și susțin responsabilizarea elevilor. Rolul profesorului este central în comunicarea obiectivelor și criteriilor de reușită, facilitând astfel dezvoltarea autonomiei și a unei atitudini pozitive față de învățare.

Prin urmare, temele pentru acasă, formulate diferențiat și adaptate potențialului elevilor, depășesc funcția de consolidare, devenind un mijloc de identificare a nevoilor individuale, de încurajare a învățării active și de întărire a relației școală-familie, contribuind la formarea responsabilității și la creșterea motivației pentru performanță.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BURNS M. K., DEASON,S., KURTZ K. Accuracy of student performance while reading leveled books rated at their instructional level by a reading inventory. În: *Journal of School Psychology*, vol. 53(6), 2015, pp. 437–445, ISSN 0022-4405.
2. BENNETT S., KALISH N. *The Case Against Homework: How Homework Is Hurting Our Children and What We Can Do About It*, Crown Publishers, New York, 2006, ISBN 978-0307340184.
3. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006, ISBN 973-681-014-9.

4. CHIȘIU C. M. (coord.) *Activități remediale și tutorat*. Ministerul Educației, 2021, disponibil la: http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=1321522&folderId=1323233&name=DLFE-7124.pdf
5. CHIȘIU C. M. Modalități de diminuare a analfabetismului funcțional. În: *Studii de Știință și Cultură*, 2020, ISSN 1841-1601.
6. CHIȘIU C. M. Mutual reading technique. În: *Educația Plus/Journal Plus Education*, 2018, ISSN 1842-077X.
7. COOPER H. *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents* (3rd ed.), Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2001, ISBN 978-0761975785.
8. COOPER H., ROBINSON J. C., PATALL E. A. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. 1987–2003. În: *Review of Educational Research*, vol. 76(1), 2006, pp. 1–62, ISSN 0034-6543.
9. EPSTEIN J. L., VAN VOORHIS F. L. More than minutes: Teachers' roles in designing homework. În: *Educational Psychologist*, vol. 36(3), 2001, pp. 181–193, ISSN 0046-1520.
10. HATTIE J. *Învățarea vizibilă*. Iași: Editura Polirom, 2024, ISBN 978-973-46-9356-4.
11. KOHN A. *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. Da Capo Press, Cambridge, MA, 2006, ISBN 978-0738211114.
12. MALONEY E. A., RAMIREZ G., GUNDERSON E. A., LEVINE S. C., BELLOCK S. L. Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. În: *Psychological Science*, OnlineFirst, 2015, ISSN 0956-7976.
13. MARZANO R. J., PICKERING D. J. The case for and against homework. În: *Educational Leadership*, vol. 64(6), 2007, pp. 74–79, ISSN 0013-1784.
14. NEACȘU I. *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1990, ISBN 973-30-0173-6.
15. PASCHAL R. A., WEINSTEIN T., WALBERG H. J. The effects of homework on student achievement. În: *Journal of Educational Research*, vol. 78(2), 1984, pp. 97–104, ISSN 0022-0671.
16. POPA C. M. *A Student-Centered School. Learner Active Partner in the Process of Learning*. București: Editura Aramis, 2009, ISBN 978-973-679-555-6.
17. STĂNCULESCU E. Stresul școlar și impactul temelor pentru acasă asupra elevilor. În: *Revista de Psihologie a Educației*, vol. 12(2), 2020, pp. 45–56, ISSN 2559-639X.
18. TRAUTWEIN U., KÖLLER O. The relationship between homework and achievement — still much of a mystery. În: *Educational Psychology Review*, vol. 15(2), 2003, pp. 115–145, ISSN 1040-726X.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.06>
 CZU: 51:37.015/.091:159.954.4

ABORDĂRI EURISTICE ALE REZOLVĂRII PROBLEMELOR CU PARAMETRI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR INTELECTUALE

Ozkan TURAN,

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

ORCID:0000-0002-4571-2015

E-mail: ozkanturan@orizont.md

Rezumat. În acest articol se analizează unele tehnici euristice utilizate în rezolvarea problemelor care implică parametri, în contextul formării și dezvoltării capacităților intelectuale la elevi. Într-o lume în continuă schimbare, dezvoltarea abilităților critice și de rezolvare a problemelor devine esențială pentru succesul educațional al tinerilor. Problemele cu parametri se întâlnesc frecvent în matematică și pot fi o provocare pentru elevi și profesori. Utilizarea metodelor euristice facilitează explorarea, descoperirea și înțelegerea conceptelor matematice, precum și dezvoltarea abilităților intelectuale la elevi. Scopul constă în investigarea eficienței metodelor euristice în dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, în vederea îmbunătățirii procesului educațional la matematică. Obiectivele propuse țin de examinarea conceptului de metode euristice și identificarea tehnicilor principale care stau la baza acestora; implementarea practică și dezvoltarea unui cadru metodologic pentru integrarea acestor metode în curriculumul școlar la matematică; evaluarea impactului aplicării metodelor euristice asupra activității intelectuale a elevilor pe parcursul rezolvării problemelor cu parametri utilizând tehnici euristice. Studiul analizează diferite tehnici euristice, cum ar fi: transformarea problemei cu un parametru prin înlocuirea unei variabile ce conduce la transformarea problemei inițiale într-o problemă de alt tip; analiză prin sinteză; efectuarea descoperirii prin cercetare; tehnica efectuării dialogului euristic de rezolvare a problemelor cu parametri; construcția modelelor de rezolvare a problemei cu parametri; utilizarea generalizării urmată de posibilitatea rezolvării noilor sarcini apărute; tehnica inventării, evidențiind impactul acestora asupra procesului de învățare. Metodele euristice, prin natura lor, încurajează gândirea creativă și flexibilitatea mentală, oferind elevilor instrumente eficiente pentru a aborda probleme complexe. Rezultatele sugerează că implementarea metodelor euristice nu doar că îmbunătățește capacitatea elevilor de a rezolva probleme, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților de colaborare și comunicare. În articol se subliniază importanța integrării metodelor euristice în curricula școlară, ca parte a unei strategii mai largi de dezvoltare a competențelor intelectuale la elevi, și propune direcții pentru cercetări viitoare în acest domeniu.

Cuvinte-cheie: probleme cu parametri, metode euristice, tehnici euristice, activitate intelectuală, capacități intelectuale.

HEURISTIC APPROACHES TO SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS IN THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CAPACITIES

Abstract. This article analyzes certain heuristic techniques used in solving problems involving parameters, in the context of the formation and development of students' intellectual abilities. In a constantly changing world, the development of critical thinking and problem-solving skills becomes essential for the educational success of young people. Parameter-based problems are frequently encountered in mathematics and can be a challenge for both students and teachers. By their nature, heuristic methods encourage creative thinking and mental flexibility, providing students with effective tools for tackling complex problems. The use of heuristic methods facilitates the exploration, discovery, and understanding of mathematical concepts and the development of students' intellectual abilities. The aim is to investigate the effectiveness of heuristic methods in developing students' intellectual capacities, with a view to improving the educational process in mathematics. The proposed objectives include examining the concept of heuristic methods and identifying the main techniques underlying them; practical implementation and the development of a methodological framework for integrating these methods into the school mathematics curriculum; evaluating the impact of applying heuristic methods on students' intellectual activity during the process of solving parameter-based problems using heuristic techniques. The study analyzes various heuristic techniques, such as: transforming the parameter-based problem by substituting a variable, which leads to turning the original problem into a problem of a different nature; analysis through synthesis; making discoveries through research; the

technique of conducting a heuristic dialogue for solving parameter-based problems; constructing models for solving parameter-based problems; using generalization followed by the possibility of solving new emerging tasks; the invention technique-highlighting their impact on the learning process. By their nature, heuristic methods encourage creative thinking and mental flexibility, providing students with effective tools for tackling complex problems. The results suggest that implementing heuristic methods not only improves students' ability to solve problems but also contributes to the development of collaboration and communication skills. The article emphasizes the importance of integrating heuristic methods into the school curriculum as part of a broader strategy for developing students' intellectual competencies and proposes directions for future research in this field.

Keywords: Problems with parameters, heuristic methods, heuristic techniques, intellectual activity, intellectual capacities.

Introducere. Actualizarea patrimoniului filosofic, a experienței istorice, pedagogice și metodologice a predării matematicii va ajuta la dezvoltarea esenței și semnificației pedagogice a conceptului de *orientare euristică a gândirii*, care, la rândul său, va ajuta la identificarea gradului de concentrare a cursului de matematică preuniversitar asupra formării orientării euristice a gândirii. .

Începutul secolului XXI se caracterizează prin identificarea primelor semne ale unei schimbări în paradigma educației în direcția priorității dezvoltării personalității și a autorealizării elevului. Tranziția la noi relații socioeconomice impune necesitatea dezvoltării abilităților intelectuale pentru a depăși problemele apărute, de a oferi soluții non-standard și de a acționa productiv pe baza potențialului educativ acumulat. O nouă perspectivă este oferită problemei abilităților creative a căror soluție determină condițiile vieții și activității sale eficiente într-o lume în schimbare intensă. Între timp, oportunitățile oferite de sistemul de învățământ existent pentru autorealizarea creativă a elevului sunt foarte limitate. Învățământul preuniversitar se concentrează în principal pe transmiterea cunoștințelor și parțial formarea gândirii științifice a elevilor.

Se acceptă, în general, că educația este transferul de cunoștințe, dar totuși nu există un sistem de învățare fundamentat științific care să permită combinarea autorealizării creative individuale a elevului și a ordinii publice de Stat pentru educație. Atunci când obiectivele și formele tradiționale de educație nu îndeplinesc noile cerințe ale vieții

contemporane are loc scăderea interesului școlii pentru potențialul creativ al elevilor, slăbirea motivației lor interne, hiperbolizarea valorilor educaționale formate [5].

Discuții. Metodologie. *Învățarea euristică* este cunoscută încă de pe vremea lui Socrate, care a folosit cu mare pricepere *conversația* nu pentru a furniza noile cunoștințe, ci ca mod de căutare acesteia de către persoanele cu care a conversat. Pentru Socrate procesul de cunoaștere a fost traducerea cunoștințelor existente ale unei persoane dintr-o stare ascunsă într-o realitate explicită, reală și relevantă. El i-a învățat pe elevi să susțină un dialog, polemici, să gândească logic, i-a încurajat să dezvolte o *poziție argumentativă contrară*, i-a determinat să înțeleagă absurditatea afirmației originale și apoi i-a ghidat pe calea cea mai bună în căutarea adevărului. *Metoda Socratică* a fost dezvoltată și îmbunătățită. *Metoda conversației este unica metodă euristică verbală*, care se folosește și în prezent [1,15].

Euristica tradusă din grecescul *heurisko*, prezintă o metodologie a cercetării științifice, precum și o metodă de predare bazată pe descoperire sau presupunere. Etapele de dezvoltare a noțiunii de euristică sunt prezentate în Figura 1.

În *Grecia Antică* (etapa învățării prin conversații), predomina sistemul de predare bazat pe formularea întrebărilor care oferă indicații clare despre modul exact cum trebuie să răspundă interlocutorul. *Etapa modernă* se caracterizează prin aplicarea unui set de tehnici logice și reguli metodologice pentru cercetarea teoretică și aflarea adevărului, utilizarea



Figura 1. Etapele de dezvoltare a noțiunii de euristică

metodelor de predare care promovează dezvoltarea activităților de inventare. *Etapă postmodernă*, la nivel contemporan se caracterizează prin aplicarea teoriei și practicii organizării selective în *rezolvarea problemelor complexe*.

Metoda euristică prezintă o parte practică a *Conceptului Euristic*, reprezintă orice abordare a rezolvării de probleme, a învățării sau descoperirii, care utilizează tehnici practice care nu dispun de o garanție că sunt optime sau perfecte, dar suficiente pentru soluționarea obiectivelor imediate. *Învățarea euristică* este învățarea care vizează construirea propriului sens, scopului și conținutului educației unui elev, precum și procesul de organizare, diagnosticare și conștientizare a acestuia [15].

Metode aplicate. Se crede că o dificultate majoră în predare constă în de a găsi o cale pentru fiecare elev, de a crea condiții pentru dezvoltarea abilităților inerente fiecăruia. Acest lucru este considerat cel mai realizabil când se utilizează metodele euristice în predare-învățare.

În ciuda contribuției uriașe în dezvoltarea științei, majoritatea practicienilor și teoreticienilor privesc educația euristică o *ca o altă metodă de predare*. După ce am studiat și am analizat o serie de lucrări cu privire la problema utilizării învățării euristice în procesul educațional, am reușit să realizăm o analiză comparativă între euristică, problematizare, învățare personal orientată, învățare prin dezvoltare care se concentrează pe dezvoltarea abilităților fizice, cognitive și morale ale elevilor prin utilizarea potențialului și modelelor lor de dezvoltare.

Metodele euristice de predare-învățare se bazează pe calitățile creative ale elevului-inspirație, imaginație, flexibilitate a minții, capacitatea de a sesiza contradicțiile apărute, menținerea propriei opinii. *Metoda euristică*, care mai este *numită și metoda cutiei morfologice* implică găsirea ideilor noi și originale prin compilarea diferitelor combinații de elemente cunoscute și necunoscute. Analiza semnelor și conexiunilor din diferite combinații de elemente (dispozitive, procese, idei) este utilizată atât pentru identificarea problemelor, cât și pentru căutarea noilor idei [15].

În matematică, nu există reguli generale, metode și strategii didactice pentru rezolvarea oricărei probleme, în special a problemelor cu parametri, deoarece astfel de probleme sunt într-o oarecare măsură unice. **Fiecare etapă de rezolvare a problemelor cu parametri prezintă o provocare a intelectului** și generează necesitatea de realizare

și depășire a tuturor obstacolelor în dezvoltarea capacităților intelectuale. Metoda rezolvării problemelor în învățământ prezintă o modalitate de acțiune, un instrument cu ajutorul căruia elevii sub îndrumarea profesorului, sau în mod independent își însușesc și aprofundează cunoștințe și dezvoltă priceperi și deprinderi intelectuale și practice, aptitudini, atitudini etc.[1]. Considerăm că rezolvarea problemelor la matematică prezintă o activitate importantă care are bogate valențe formative, *pune la încercare capacitățile intelectuale ale personalității elevului*.

Efortul pe care îl depune elevul la rezolvarea problemelor prevede o mobilizare a proceselor psihice cognitive, volutive și motivațional-afective.

În sens general, problema la matematică poate fi definită ca **obstacol de ordin informational – cognitiv** pe care *gândirea îl întâlnește pe traiectoria sa de la o situație inițială (A) către o situație (B). Gândirea, prin operațiile logice de analiză, sinteză, comparare, abstractizare și generalizare prezintă proces cognitiv important, solicitat și antrenat în activități de rezolvare a problemelor*. Conturarea sarcinii de depășire a obstacolului cognitiv sau stabilirea unor tehnici care pot fi întreprinse depinde de categoriile de probleme propuse pentru a fi soluționate. Metodele de predare-învățare prin rezolvări de probleme pot fi clasificate după modul de administrare:

1. Metode algoritmice, bazate pe secvențe operaționale, stabile, care descriu pas cu pas metoda de rezolvare a problemei date, construite dinainte.
2. Metode euristice, bazate pe descoperire proprie și rezolvare de probleme.

Cu cercetarea rezolvării problemelor matematice cu ajutorul metodelor euristice s-au ocupat matematicienii din cele mai vechi timpuri. În dezvoltarea, promovarea și aplicarea în practică a Conceptului Euristic un rol însemnat au lucrările matematicienilor М. Балк, Л. Фридман, Г. Саранцев, М. Шуба. Conform cercetărilor efectuate pentru *rezolvarea problemelor* au fost introduse anumite procedee noi cum ar fi: *modelarea; procedeul de implicare inițială a unor probleme asemănătoare; standarde auxiliare sau rezolvate anterior; procedeul înlocuirii variabilelor; procedeul extragerii concluziei axate pe analogie; procedeul înlocuirii obiectului matematic cu unul echivalent; procedeul reformulării obiectului matematic*.

În așa mod pentru rezolvarea problemelor cu parametri pot fi evidențiate următoarele strate-

gii euristice: metoda descompunerii problemei în subprobleme elementare; metoda transformării problemei; metoda modelării; metoda introducerii elementelor auxiliare pentru rezolvarea problemei [6, 14].

Фридман Л. А a constatat că pentru rezolvarea problemelor non-standard (acestea pot fi socotite și problemele cu parametri), în cursul de matematică nu există reguli generale care afirmă rezolvarea. Mulți matematicieni au elaborat un șir de recomandări care pot fi utile în rezolvarea problemelor non-standard, problemelor cu parametri. Aceste reguli, recomandări sunt numite **reguli euristice**. Schematic întreaga cale de rezolvare a problemelor non-standard propusă de Фридман Л. se prezintă în **Figura 2**. La efectuarea unei activități intelectuale apare un raport dinamic diferit al componentelor euristice și non-euristice ale procesului de rezolvare a problemelor. Procedeurile euristice bine verificate se pot transforma în algoritmi de rezolvare a problemelor la matematică.

Se consideră că **strategiile euristice** de rezolvare a problemelor sunt posibile de aplicat numai în cazul *existenței unui mediu euristic* și unei *tensiuni intelectuale* care poate fi activată sub influența anumitor **construcții matematice euristice** de

tipul *diadelor*, de exemplu: *rațional-irațional, întreg-parte, finit-infinit, simetric-asimetric, modelare-combinare, direct-indirect etc.* Aceste *diade* servesc drept generatoare teoretice de formulare a problemelor matematice și de orientare a acestora spre o posibilă cale de rezolvare. Aceste noțiuni sunt foarte importante în formarea unor viziuni matematice și intelectuale ale elevului. O anumită rezoluție a contradicției pe care o stabilește *diada* este un concept suplimentar care transformă *diada* în *triadă*, de exemplu: *diada egal-neegal* se transformă în *triadă egal-neegal-asemenea*; *diada finit-infinit* se transformă în *triada finit-infinit-la limită*; *diada direct-indirect* se transformă în *triada direct-indirect-contradictorie*; *diada text-context* se transformă în *triada text-context-subtext etc.* Triadele oferă oportunități suplimentare în strategia de rezolvare a problemelor. Evident, cu cât sunt mai multe **construcții matematice de tipul diadelor și triadelor** cu atât mai mare este probabilitatea rezolvării problemei matematice și a dezvoltării capacităților intelectuale [9].

Rezolvarea problemelor matematice cu caracter creativ include procesul de formare a capacităților de realizare a „*dezvoltării problemei*”, care îl ajută pe elev să proiecteze noi probleme, să capete noi

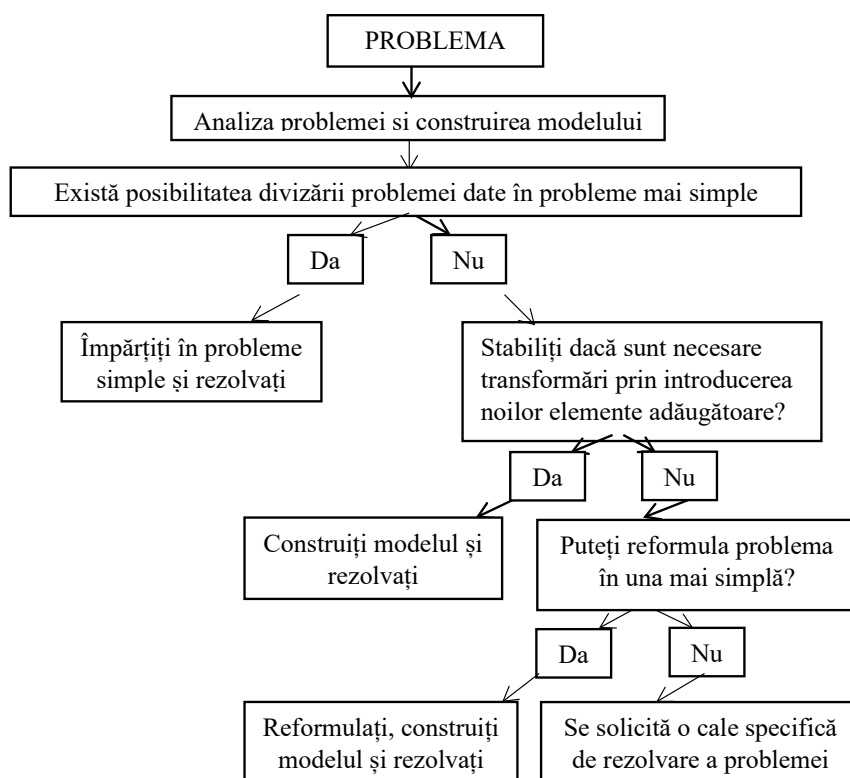


Figura 2. Calea integrală de rezolvare a problemelor non-standard propusă de Фридман [14].

cunoștințe, să stimuleze activitatea euristică și să însușească tehnologia rezolvării problemelor proiectate. Printre mijloacele de „dezvoltare a problemei”, se pot menționa următoarele: transformarea problemei; construirea unei noi probleme analogice cu cea dată, dar mai complicată; generalizarea problemei; concretizarea problemei și proiectarea problemei inverse.

Transformarea problemei. Rezolvarea problemei cu un parametru prin înlocuirea unei variabile îl determină pe elev să transforme problema inițială într-o problemă cu un nivel de complexitate diferit. Unele transformări ale problemei sunt prezentate în Tabelul 1.

Strategiile didactice euristice reprezintă strategii mintale de exploatare pentru descoperirea informației, stimulează operațiile gândirii, judecățile și raționamentele elevilor; conduc la învățare activă, conștientă. Euristica folosește sisteme operaționale flexibile, oferă oportunități de înaintare a noilor idei, versuni, de elaborare a ipotezelor și de testare eficientă a lor pe parcursul rezolvării problemelor [8]. D. Poya a identificat și a analizat multe tehnici euristice. El identifică patru faze de rezolvare a problemelor non-standard creative și tehnicile euristice care sunt distribuite între aceste faze. Ideia renumitului matematician Д. Поля că experiența matematică a unui elev nu poate fi considerată completă dacă nu a avut ocazia să rezolve și probleme compuse de el însuși rămâne actuală până în prezent [11].

Tehnicile euristice prezintă un set de acțiuni mentale și activități practice mentale utile în atingerea obiectivului stabilit. Vom considera

tehnicele euristice ca tehnici speciale care au fost formate în cursul rezolvării unor probleme și sunt transferate mai mult sau mai puțin conștient altora. Noi aderăm la poziția atribuirii tehnicilor euristice ale activității mentale generale: analiza, sinteza, compararea, abstractizarea, generalizarea, sistematizarea, stabilirea și utilizarea analogiilor, conversația euristică, descoperire prin cercetare la **tehnici euristice speciale** în rezolvarea problemelor cu parametri. Astfel, **analiza** este o acțiune mentală, în care se trece de la efect la cauza care a dat naștere acestui efect sau o acțiune mentală care merge de la ceea ce a fost dat sau stabilit mai devreme.

O formă importantă de analiză este **analiza prin sinteză**. Această formă specială de analiză prin sinteză prezintă legătura principală, **nervul principal** pentru toate activitățile mentale, inclusiv euristica. Analiza prin sinteză este cunoașterea noilor aspecte, calități și proprietăți ale obiectelor studiate prin includerea acestor obiecte într-un sistem de conexiuni și relații în care aceste noi proprietăți pot fi descoperite. Această tehnică poate fi exprimată folosind o regulă de ghidare euristică, a cărei secvență operațională este următoarea:

- determinarea scopului și direcțiilor de analiză în conformitate cu obiectivul stabilit;
- despărțirea obiectelor analizate în părți și considerarea tranziției unuia sau mai multor dintre ele într-un nou sistem de conexiuni și relații;
- stabilirea noilor proprietăți ale obiectivului original;
- corelarea fiecărei dintre proprietățile obținute ale obiectului realizat cu căutarea rezultatului și analiza acestuia.

Tabelul 1. Unele transformări ale problemelor

Nr.	Problema inițială	Varianta problemei transformate
1	Aflați toate valorile parametrului t , pentru care ecuația $(t+1) \times 4^x + 8 \times 6^x + (t-5) \times 9^x = 0$ are exact o soluție.	$p = (2/3)^x, p > 0$ Aflați toate valorile parametrului a , pentru care ecuația $(a+1)p^2 + 8p + (a-5) = 0$ are o singură rădăcină pozitivă.
2	Aflați toate valorile parametrului t , pentru care ecuația $4^x + t \times 2^{x+1} + t^2 + t - 2 = 0$ are două rădăcini cu semne diferite.	$p = 2^x, p > 0$ Aflați toate valorile parametrului t , pentru care ecuația $p^2 + 2ap + a^2 + a - 2 = 0$ are două rădăcini pozitive, una din care este mai mare decât 1, iar cealaltă mai mică decât 1.
3	Aflați toate valorile parametrului t pentru care cea mai mică valoare a funcției $y = 4^x - t \times 2^{3+x} + 7t^2$ pe segmentul $[-2; 0]$ este negativă.	$p = 2^x, \frac{1}{4} \leq p \leq 1$ Aflați toate valorile parametrului p pentru care cea mai mică valoare a funcției $f(t) = t^2 - 8pt + 7t^2$ pe segmentul $[1/4; 1]$ este negativă.

Următorul exemplu de problemă prezintă utilizarea analizei prin sinteză.

Exemplul 1. Rezolvați ecuația $x^4 + 2\sqrt{2}x^2 - x + 2 + \sqrt{2} = 0$.

La prima vedere, o ecuație complexă devine mai accesibilă atunci când, după analizarea condițiilor, modificăm ecuația introducând parametrul: $a = \sqrt{2}$. În așa caz ecuația în cauză devine pătratică în raport cu parametrul introdus:

$$a^2 + (2x^2 + 1)a + (x^4 - x) = 0.$$

Rezolvând această ecuație primim:

$$a = -x^2 - x - 1, a = -x^2 + x.$$

De aici ajungem la soluția finală a următoarelor ecuații:

$$-x^2 - x - 1 = \sqrt{2} \quad \text{și} \quad -x^2 + x = \sqrt{2}.$$

Analiza și sinteza sunt deosebit de importante în activitatea euristică, deoarece abilitatea de analiză este una din cele mai semnificative tehnici de gândire umană.

Pentru organizarea deplină a activității euristice este necesară **efectuarea descoperirii prin cercetare**. Majoritatea problemelor de cercetare sunt sarcini mici de căutare, care necesită parcurgerea tuturor etapelor procesului de cercetare. Aceste sarcini sunt: observarea și studiul faptelor, identificarea fenomenelor necunoscute care alcătuiesc obiectivul cercetării (enunțul problemei), promovarea ipotezelor, construirea unui plan, verificarea unei soluții, aplicarea practică a rezultatelor. Deoarece problemele matematice cu parametri formează abilități educaționale și de cercetare într-o măsură mai mare, vom examina următoarea problemă:

Exemplul 2. La ce valori ale parametrului sistemul de ecuații are o singură rezolvare? [12].

$$\begin{cases} x + y + z = a, \\ x^2 + y^2 + z^2 = 3. \end{cases}$$

Această problemă poate fi rezolvată prin mai multe metode:

1. Din prima ecuație exprimăm z prin x și y și introducem expresia pentru z prin x și y în a doua ecuație. În rezultat obținem o ecuație pătrată în raport cu x și cercetăm discriminantul acestei ecuații.

2. Observăm că prima ecuație reprezintă ecuația planului ce intersectează axele de coordonate în punctele $A(a,0,0)$, $B(0,a,0)$, $C(0,0,a)$, iar a doua ecuație reprezintă o suprafață sferică cu centrul

în originea coordonatelor O și raza egală cu $\sqrt{3}$.

Pentru determinarea unicului punct comun a planului cu suprafața sferică este suficient să comparăm raza sferei cu distanța de la centrul ei până la plan. Această comparație poate fi efectuată fără a apela la geometrie analitică, deoarece este suficient să determinăm înălțimea piramidei $OABC$ coborâtă din vârful O .

La rezolvarea acestei probleme, elevii dezvoltă abilitatea de a rezolva o problemă prin mai multe moduri, are loc formarea următoarelor abilități: **abilități de a construi o nouă metodă** din cele studiate anterior; **abilitatea de a aplica o tehnică auxiliară**; **abilitatea de a aplica soluție non-standard**.

Vom lua în considerare o problemă de tip cognitiv folosind exemplul familiarizării elevilor cu metoda coordonată parametrică de rezolvare a unei ecuații cu un parametru. Acest exemplu i-a motivat pe elevi să fie activi, fiind propus spre rezolvare la examenul EĞT în anul 2018 [10].

Exemplul 3

De aflat pentru care valori a parametrului a ecuația $\sqrt{x^2 + 6x + 5} = \sqrt{a - 6x}$ are exact o rădăcină negativă.

Soluție. Acest exemplu a fost propus elevilor după studierea temei "Rezolvarea ecuațiilor iraționale". Elevii au înlocuit ecuația dată cu sistemul echivalent.

$$\begin{cases} x \in (-\infty; -5] \cup [-1; +\infty), \\ x^2 + 12x + 5 - a = 0. \end{cases}$$

Din partea profesorului urmează întrebările euristice, care conduc activitatea de gândire și cercetare a elevilor:

1) S-a schimbat oare calitatea ecuației în urma transformării echivalente? Da, ecuația irațională a fost înlocuită cu ecuație pătrată.

2) Formulați întrebarea referitor la noua problemă. (De aflat valorile parametrului a pentru care ecuația are exact o rădăcină negativă pe intervalele

$$(-\infty; -5] \text{ și } [-1; +\infty)$$

3) Câte necunoscute sunt în ecuația dată? Ce reprezintă soluția problemei în acest caz?

4) Unde poate fi reprezentată perechea ordonată de numere (x, a) ? Ce trebuie de făcut în acest caz? (Într-un sistem rectangular de coordonate xOa trebuie o variabilă exprimată prin cealaltă).

5) Faceți acest lucru. Elevii construiesc parabola $a = x^2 + 12x + 5$ și indică locul geometric de puncte a planului de coordonate ce corespunde inegalităților.

6) Elevii determină analitic valorile parametrului:

$$a = -31, a(-5) < a < a(-1), a \geq a(0) \text{ și}$$

obțin răspunsul.

Răspuns: $\{-31; (-30; -6); [5; +\infty)\}$

Ca urmare a rezolvării acestei probleme euristice, elevii de liceu descoperă o nouă metodă de rezolvare a problemelor cu parametri care în viitor poate fi aplicată pentru rezolvarea altor probleme, precum și o motivație sporită pentru studierea matematicii.

Pentru a căuta informații despre un eveniment sau obiect sunt setați următorii parametri, care și alcătuiesc întrebările cheie: Cine? Ce? Pentru ce? Unde? Cu ce? Cum? Când? Aceste întrebări generează idei și soluții neobișnuite cu privire la obiectul studiat. Astfel de întrebări sunt de obicei folosite în timpul *organizării dialogului Socratic*, în timpul căruia elevii „descoperă prin cercetare” adevărul.

Problemele cu parametri dețin potențial ridicat pentru dezvoltarea abilităților de cercetare ale elevilor. Introducerea unui parametru formează subiecte și *abilități intelectuale*, dezvoltă *abilități de cercetare* a elevilor. Vom urmări metoda de rezolvare a unei probleme [4,7].

Exemplu 4. Doi muncitori îndeplinesc împreună un anumit lucru. Dacă primul lucrător lucrează timp de 2 ore, apoi împreună timp de 3 ore, ei îndeplinesc un volum de 75% din toată munca. De cât timp au nevoie ambii muncitori pentru a finaliza toată munca împreună? [8].

Soluția și studiul unei astfel de probleme implică formularea unei ecuații și poate fi construită în conformitate cu următorul plan de acțiune:

1. *Analiza condițiilor.* Stabilirea relației dintre datele problemei și mărimile necunoscute, selectarea unui parametru, compunerea unei ecuații (adică modelarea). În această etapă, poate fi organizat un dialog euristic și vor fi dezvăluite abilități precum efectuarea de cercetări matematice, folosind proceduri de întrebări și răspunsuri, prezentarea și fundamentarea ipotezelor.

2. *Rezolvarea ecuației* (sistemului de ecuații). Alegerea metodei pentru rezolvarea ecuației cu parametri, găsirea rădăcinilor ecuației.

3. *Investigarea soluției problemei.* Elevul este obligat să stabilească valorile admise ale mărimilor dorite și date și relația dintre ele în funcție de condițiile problemei. Determinarea valorilor rădăcinilor valabile pentru ecuația dată, pentru a investiga care dintre rădăcini și la ce valori ale parametrului îndeplinesc condițiile problemei. Astfel, vor fi dezvoltate abilitățile de a efectua un experiment pentru a stabili caracteristicile unui obiect matematic și a analiza rezultatele cercetării.

Soluție:

Analiza. Organizarea dialogului euristic.

- Despre ce fel de proces vorbim? (colaborare);
- Ce trebuie să găsim? (limitele valorilor timpului de finalizare a lucrărilor);
- Cât timp lucrează primul muncitor singur? (2 ore);
- Cât timp lucrează muncitorii împreună? (3 ore);
- Ce volum de lucru au îndeplinit? (75%);
- Este cunoscută productivitatea specifică a primului muncitor? Dar la al doilea muncitor?

Construirea modelului matematic al situației date:

$$\begin{cases} t(p_1 + p_2) = 1, \\ 2p_1 + 3(p_1 + p_2) = 0,75. \end{cases}$$

Unde p_1 și p_2 - productivitatea reală a muncii primului și respectiv, a celui de-al doilea muncitor, t - timpul necesar pentru ca cei doi lucrători să finalizeze toată munca împreună (în ore).

Rezolvarea sistemului de ecuații. Din a doua ecuație a sistemului:

$p_1 = 0,15 - 0,6p_2$ exprimând t din prima ecuație primim: $t = 0,15 + 0,4p_2$

În funcție de semnificația problemei $p_1 > 0, p_2 > 0$. Atunci $0,15 - 0,6p_2 > 0$, prin urmare, $p_2 < 0,25$.

Investigarea soluției problemei. Se sugerează ideea cercetării privind în considerare continuitatea ei:

$t = 0,15 + 0,4p_2$, Elevii construiesc graficul funcției și notează valorile funcției pentru $t \in (0; 0,25)$

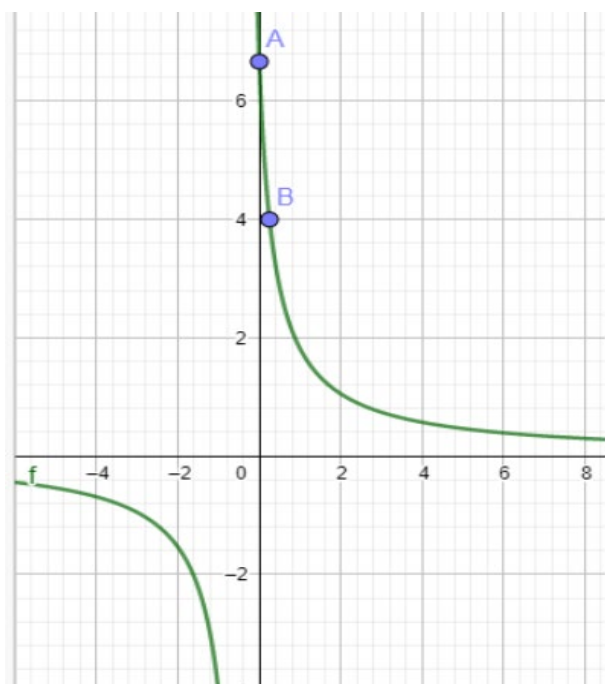


Figura 3. Construirea graficului funcției cu notarea valorilor

Folosind o soluție analitică, obținem o estimare mai precisă a modificării parametrului:

$t \in (4; 6^3)$. Următorul pas poate fi dezvoltarea în continuare a sarcinii introducând un alt parametru. De exemplu, lucrând împreună, lucrătorii efectuează $a\%$ din tot volumul de lucrări. Atunci $a \in (0; 100)$.

Modelul matematic al situației se modifică în felul:

$$\begin{cases} t(p_1 + p_2) = 1, \\ 2p_1 + 3(p_1 + p_2) = k \cdot \frac{a}{100} \end{cases}$$

Unde: $k = \frac{1}{\frac{k}{5} + 0,4p_2}$; $k \in (0; 1)$; $t =$

O atenție deosebită ar trebui acordată studierii limitelor variabilei p_2 .

$p_1 > 0, p_2 > 0$: din a două ecuație $p_1 = k/5 - 0,6p_2$.
 $k/5 - 0,6p_2 > 0$; $p_2 < k/3$; $p_2 < 1/3$

Monitorizarea schimbării valorii t la modificarea parametrului k se urmărește după Figura 4.

Răspuns: Dacă în anumite condiții lucrătorii efectuează 100% din muncă, atunci timpul pentru executarea sa comună poate dura de la trei la cinci ore.

Observăm că este important și util să luăm în considerare problemele cu parametri ca o

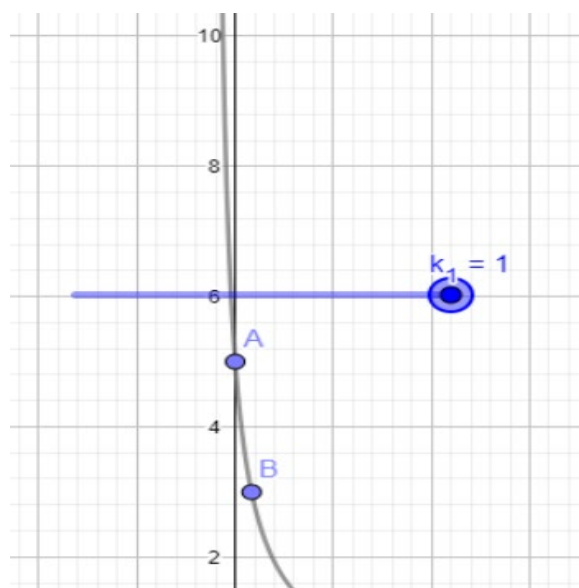


Figura 4. Monitorizarea modificării valorii t

modalitate de generalizare a conceptelor și sarcinilor matematice. Introducerea parametrului permite o înțelegere mai profundă a sarcinii.

Utilizarea generalizării în mai multe etape oferă elevilor posibilitatea de a formula singuri probleme, pentru cazul general, acordând atenție faptului că folosind generalizări, dintr-o sarcină pot fi obținute și rezolvate mai multe sarcini. Prin introducerea parametrilor în locul oricăror date numerice, elevul devine cercetător. El trebuie să analizeze toate soluțiile posibile la această problemă, valorile posibile ale parametrilor pe care îi pot lua [2,3].

Exemplul 5. Prin extremitățile segmentului PN și mijlocul lui Q sunt duse drepte paralele, care intersectează un plan oarecare în punctele P_1, N_1, Q_1 . De aflat lungimea segmentului QQ_1 , dacă segmentul PN nu intersectează planul și dacă $PP_1 = 21\text{cm}$, $NN_1 = 15\text{cm}$.

În condițiile problemei pot fi variate lungimile segmentelor PP_1 și NN_1 cât și raportul $PQ:QN$. Constante se păstrează proiectarea paralelă și condiția că segmentul PN nu intersectează planul. La început, sarcina poate fi generalizată prin înlocuirea parametrilor a și b cu valorile numerice corespunzătoare de 21cm și 15cm. O altă modalitate de a generaliza poate fi schimbarea condiției „punctul Q este mijlocul segmentului” prin condiția „punctul Q împarte segmentul PN în raportul $n:m$.”

O astfel de tehnică euristică are următoarea compoziție operațională:

1. Selectați date numerice specifice și le introduceți în problemă;
2. Introduceți parametrii în întregime sau parțial în locul lor;
3. Formulați o sarcină generalizată;
4. Analizați valorile posibile ale parametrilor;
5. Analizați soluția problemei.

Tehnica inventării prezintă o modalitate de a crea un produs necunoscut anterior elevilor ca urmare a activităților lor creative specifice. Implementarea acestei tehnici necesită următoarele:

1. Înlocuirea calităților unui obiect cu calitățile altuia pentru a forma un obiect nou;
2. Căutarea proprietăților unui obiect într-un alt mediu;
3. Schimbarea unui element al obiectului studiat și descrierea proprietăților unui obiect nou, modificat.

Această metodă are importanță deosebită în procesul de alcătuire de către elevi a noilor probleme, în timp ce este necesar să se schimbe elementele în formularea noii sarcini sau să se producă niște modificări în problema inițială [12].

Rezultate și discuții

Evaluarea capacităților intelectuale la elevi prin aplicarea metodelor euristice de rezolvare a problemelor cu parametri prezintă un proces complex care implică mai multe aspecte.

Cu scopul cercetării atitudinii elevilor față de utilizarea tehnicilor euristice în rezolvarea problemelor cu parametri s-a realizat un chestionar pe un eșantion de 100 elevi din liceul Orizont, municipiul Chișinău.

Rezultatele chestionării denotă că 44 % din respondenți menționează o implicare activă în rezolvarea problemelor cu parametri la lecțiile de matematică, 19 % nu rezolvă de loc astfel de probleme; 63 % consideră că problemele cu parametri sunt importante și foarte importante pentru învățarea matematicii; 23 % din elevi menționează că se simt pregătiți pentru a rezolva așa probleme, 25 % se simt îngrijorați, consideră drept dificultăți: aplicarea

formulelor, găsirea valorilor parametrilor lipsă de practică în rezolvarea problemelor cu parametri. Elevii propun o abordare interactivă cu mai multe exemple explicate în timpul orelor, rezolvate pas cu pas prin colaborare cu alți elevi.

Această chestionare stabilește corectitudinea, direcția formării și dezvoltării abilităților intelectuale ale elevilor prin rezolvarea problemelor cu parametri utilizând metode și tehnici euristice.

Cu scopul evaluării eficienței procesului de dezvoltare a capacităților intelectuale a elevilor s-a petrecut **monitorizarea activității intelectuale a elevilor** pe parcursul rezolvării problemelor cu parametri după M. Stupnițcaia [13]. Fila de observare a activității intelectuale a elevilor în timpul rezolvării problemelor include: percepția, prelucrarea intelectuală a informației cu aprecierea eficacității activității intelectuale în această direcție; stabilirea abilităților intelectuale organizaționale și de comunicare pe parcursul rezolvării problemelor cu parametri. Aprecierea elevilor s-a efectuat pe niveluri: nivelul inferior 8-13; nivelul mediu 14-20 și nivelul superior 21-26 puncte. Rezultatele obținute conform observațiilor efectuate sunt indicate în Tabelul 2.

Concluzii. Activitatea de bază în cadrul orelor de matematică rămâne și în continuare rezolvarea problemelor-una din cele mai sigure căi ce duc la dezvoltarea gândirii, imaginației, atenției și spiritului de observație al elevilor. Această **activitate pune la încercare în cel mai înalt grad abilitățile intelectuale ale elevilor, le solicită acestora toate dispoibilitățile psihice, în special inteligența**. Problemele cu parametri deschid un domeniu larg de activitate în ceea ce privește dezvoltarea abilităților intelectuale ale elevilor. Rezolvarea sistemică a problemelor cu parametri contribuie la înțelegerea semnificației practice a matematicii ca aparat pentru studierea și cercetarea legăturilor dezvoltării lumii care ne înconjoară. Utilizarea metodelor și tehnicilor euristice în rezolvarea problemelor cu parametri conduce la activizarea procesului de predare a matematicii în condiții de orientare către formarea

Tabelul 2. Aprecierea activității intelectuale a elevilor în timpul activității de rezolvare a problemelor cu parametri

Nivelurile	Percepția, prelucrarea intelectuală a informației, eficacitatea activității intelectuale, (elevi/%)	Abilitățile intelectuale organizaționale, (elevi/%)	Abilitățile de comunicare, (elevi/%)
1 (inferior)	15/30	21/44	17/34
2 (mediu)	25/50	20/40	23/46
3 (superior)	10/20	9/18	10/20

și dezvoltarea intelectuală a personalității elevului. Direcțiile și subiectele care decurg din cercetarea efectuată necesită o dezvoltare ulterioară: dezvoltarea și susținerea metodologică a diferitor forme de predare a matematicii folosind construcții euristico - didactice ca program de gestionare a activității euristice a elevilor; crearea metodicilor

și tehnologiilor pentru activitatea euristică a studenților, viitori specialiști în diverse domenii ale cunoașterii; pregătirea profesorilor de matematică și a studenților universităților pedagogice pentru a fi capabili de a organiza și gestiona activitățile euristice ale elevilor; dezvoltarea tehnologiei pentru predarea euristică la distanță a matematicii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOȘ M. *Teoria și metodologia instruirii teoria și metodologia evaluării*. București: Paralela 45. 2017. 216 p. ISBN 978-973-472-4840.
2. CALMUȚCHI L. *Metodologia rezolvării ecuațiilor și inecuațiilor cu parametri*. Chișinău: UST, 2010, 221 p. ISBN 978-9975-76-155-0.
3. CALMUȚCHI L. *Metodologia rezolvării problemelor cu parametri*. Chișinău: UST, 2016, 284 p. ISBN 978-9975-76-155-0.
4. CALMUȚCHI L. TURAN, O. *Methodology for solving problems with parameters*. Chișinău: Pulsul Pieții. 2022, 137 p. ISBN 978-9975-63-518-9.
5. *Curriculum național. Disciplina Matematica. Clasele a X-a -XII-a*. Chișinău: Lyceum, 2019. ISBN 978-9975-3438-6-2.
6. LUPU I. *Metodologia rezolvării problemelor de matematică cu un grad sporit de dificultate*. Chișinău: Editura Combinatul poligrafic, 2011, 224p., ISBN 978-9975-54-032-2.
7. TURAN O. *Dezvoltarea abilităților intelectuale la elevi prin rezolvarea problemelor cu parametri*. Acta et Commentationes, Sciences of Education. Chișinău: nr.3(37), 2024. p.85-96. ISSN 1857-0623. E-ISSN2587-3636.
8. ДАЛИНГЕР В. *Методика обучения математике. поисково-исследовательская деятельность учащихся*. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 460 с. ISBN 978-5-534-04755-4.
9. КЛЕПНИКОВ В. *Эвристические методы решения задач в современной школе*. //Педагогика. - 2017. N 3.-с. 49-56.
10. МИРОШИН В. *Решение задач с параметрами*. Москва: Издательство Экзамен, 2009. 286 с. ISBN 978-5-377-02250-3.
11. ПОЙА Д. *Как решать задачу: Пособие для учителей* / Пер. с англ. В. Звонарёвой и Д.Белла; Под ред. Ю. Гайдука. — Изд. 2-е. — М.: Учпедгиз, 1961. — 207 с.
12. СКАФА Е. *Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология*. Монография. – Донецк: ДонНУ, 2004. 439 с. ISBN 966-639-171-6.
13. СТУПНИЦКАЯ М. *Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников*. журнал «Школьный психолог», №7, 2006.
14. ФРИДМАН Л., ТУРЕЦКИЙ Е. *Как научиться решать задачи*. Москва: Просвещение, 1984. 183 с. ISBN 5-09-000596-6.
15. ХУТОРСКОЙ А. *Развитие одарённости школьников*. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. Москва, 2000. 320 с. ISBN 5-691-00577-4.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.07>
CZU: 37.015 :811.111/.135.1:61(478)

COMPETENȚA DE COMUNICARE PROFESIONALĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN ACTIVITATEA CLINICĂ

Aliona BUSUIOC,

doctor, asistent universitar,

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie
„Nicolae Testemițanu”, Chișinău, RM

ORCID: 0000-0002-4010-0108

E-mai: aliona.busuioc@usmf.md

Alexandra BARBĂNEAGRĂ,

doctor în filologie, conferențiar universitar,

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

ORCID: 0000-0003-4777-1550

E-mail: barbaneagra.alexandra@upsc.md

Rezumat. Acest studiu analizează competența de comunicare profesională a studenților străini care urmează studii medicale în Republica Moldova. Stăpânirea limbajului de specialitate și dezvoltarea competenței de comunicare medicală în limba română reprezintă o componentă crucială și adesea cea mai mare provocare. Limbajul medical este un sistem complex, cu o terminologie vastă și specifică, adesea derivată din latină și greacă. Pentru un student străin, asimilarea acestui limbaj de specialitate este esențială. Acest studiu își propune să ofere un model de implementare a competenței de comunicare profesională în activitatea clinică – o condiție obligatorie este interacțiunea cu pacienții, prezentarea cazurilor, discuțiile cu medicii rezidenți și specialiști, precum și înregistrarea datelor medicale desfășurate în limba română. Interacțiunea cu pacienții este contextul ideal pentru a exersa și a perfecționa comunicarea medicală. Fără această experiență, formarea unui viitor medic este incompletă și deficitară. Comunicarea medicală nu se limitează la cuvinte. Înțelegerea limbajului corpului, a expresiilor faciale și a gesturilor este la fel de importantă, mai ales în contextul cultural românesc. Succesul educației medicale pentru studenții străini depinde în mare măsură de capacitatea lor de a naviga prin complexitatea limbajului de specialitate și de a dezvolta o competență solidă de comunicare medicală în limba română. Aceasta necesită un efort susținut atât din partea studenților, cât și din partea instituțiilor de învățământ, prin implementarea unor programe lingvistice și de integrare bine structurate. Cercetarea se încheie printr-un exemplu cum aceste atitudini de profesionalism prind viață într-un scenariu clinic, iar prin acest exemplu vedem cum abilitățile lingvistice, sociolingvistice, pragmatice, non-verbale și interculturale se împletesc pentru a forma o atitudine de profesionalism autentică, beneficiind la o îngrijire medicală de calitate, prin sugerarea altor scenarii pentru cercetări viitoare.

Cuvinte-cheie: limbaj de specialitate, competența de comunicare profesională în limbă străină, limba română ca limbă străină, interacțiuni socială, pedagogie medicală.

PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENCE IN ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CLINICAL ACTIVITY

Summary. This study analyzes the professional communication competence of foreign students studying medicine in the Republic of Moldova. Mastering the specialized language and developing medical communication competence in Romanian is a crucial component and often the biggest challenge. Medical language is a complex system, with a vast and specific terminology, often derived from Latin and Greek. For a foreign student, assimilation of this specialized language is essential. This study aims to provide a model for implementing professional communication competence in clinical activity – a mandatory condition is interaction with patients, presentation of cases, discussions with residents and specialists, as well as recording medical data carried out in Romanian. Interaction with patients is the ideal context for practicing and perfecting medical communication. Without this experience, the training of a future doctor is incomplete and deficient. Medical communication is not limited to words. Understanding body language, facial expressions and gestures is equally important, especially in the Romanian cultural context. The success of

medical education for foreign students depends largely on their ability to navigate the complexity of the specialized language and to develop solid medical communication competence in Romanian. This requires a sustained effort from both students and educational institutions, through the implementation of well-structured linguistic and integration programs. The research concludes with an example of how these attitudes of professionalism come to life in a clinical scenario, and through this example we see how linguistic, sociolinguistic, pragmatic, non-verbal and intercultural skills intertwine to form an authentic attitude of professionalism, benefiting quality medical care, by suggesting other scenarios for future research.

Keywords: *specialized language, professional communication competence in a foreign language, Romanian as a foreign language, social interactions, medical pedagogy.*

Introducere. Impactul competenței de comunicare profesională în limba română asupra studenților străini. *Competența de comunicare într-o limbă străină urmărește realizarea mai multor aspecte: modalități de comunicare, orientate și adaptate la diverse situații de comunicare, utilizarea codurilor și a limbajelor ce aparțin terminologiilor din diferite domenii; utilizarea mesajelor verbale și nonverbale pentru a recepta și a transmite idei, experiențe și sentimente; adaptarea comunicării la diferite contexte sociale și culturale* [5, pp. 31-33].

Cercetătorul S. Cristea consideră că „miza pedagogică superioară constă în crearea premiselor favorabile pentru dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină la nivel de competență plurilingvă și pluriculturală necesară în perspectiva evoluțiilor prezente și viitoare ale societății post-moderne, informaționale, bazată pe cunoaștere” [3, p. 51-56]. Dezvoltarea competenței de comunicare profesională în limba română este un pilon esențial pentru succesul studenților străini, în special în domenii de înaltă specializare precum medicina. Această competență depășește simpla cunoaștere lingvistică deoarece ea integrează abilități practice și atitudini profesionale necesare pentru interacțiunea eficientă în contextul specific al profesiei.

Definirea conceptului de competență de comunicare profesională și componentele sale. Analiza literaturii științifice în perspectiva formării limbajului de specialitate în limba română al medicinistilor străini a permis să definim noțiunea de *competență de comunicare profesională în limba română ca limbă străină*, fiind un ansamblu integrat de cunoștințe profesionale, lingvistice (lexic specific, gramatică, sintaxă), pragmatice (adecvare situațională, norme socio-culturale), discursive (coerență, coeziune textuală) și strategice (planificare, monitorizare, compensare) necesare pentru a interacționa eficient și adecvat în contexte medicale specifice în limba română.

În perspectiva formării limbajului de specialitate, această competență se dezvoltă progresiv prin structuri lingvistice specifice domeniului medical,

prin înțelegerea și utilizarea terminologiei de specialitate, a stilurilor discursive specifice textelor medicale și prin aplicarea strategiilor de comunicare eficiente în diverse scenarii profesionale.

Competența de comunicare, ca parte componentă a competenței lingvistice, reprezintă capacitatea de a produce și a interpreta mesaje, dar și de a negocia sensul în diverse contexte specifice. Aceasta include capacități comunicative dobândite de-a lungul vieții, implicând abilități de a comunica, a transmite și a delibera păreri în diferite circumstanțe, aplicând sistemul de standarde de limbă și vorbire [3, p. 202].

Competența de comunicare profesională extinde această definiție prin integrarea cunoștințelor specifice domeniului respectiv. De exemplu, în limbajul medical, aceasta presupune cunoștințe, aptitudini și deprinderi referitoare la limbajul de specialitate. Este necesar de a comunica eficient, etic și responsabil în cadrul profesiei. Aceasta implică faptul că nuanțele culturale ale comportamentului și interacțiunii profesionale sunt la fel de importante ca și gramatica sau vocabularul, impunând abordări pedagogice care să cultive atât achiziția limbajului, cât și identitatea profesională și raționamentul etic.

Noțiunea de competență este complexă și este abordată în multiple perspective în literatura de specialitate. Cu certitudine, se pot atribui competenței de comunicare profesională trei componente fundamentale: cunoștințe, abilități și atitudini. În această trilateralitate, atitudinea joacă un rol important, ghidând, argumentând și contribuind la obținerea rezultatelor dorite, în timp ce cunoștințele și abilitățile completează ansamblul competenței : „Activitățile comunicative includ orice activități ce încurajează și cer studentului să vorbească și să asculte pe alți colegi, integrându-se activ în comunicare. Aceste activități au scopuri reale: de a căuta informații, de a depăși obstacole, de a discuta despre persoana proprie și de a învăța despre o anumită cultură” [4, p. 81].

Analiza literaturii de specialitate privind competența de comunicare profesională în formarea limbajului de specialitate permite să specificăm acele trei componente fundamentale:

1. Cunoștințe:

- *Cunoștințe specifice domeniului profesional:* terminologie medicală, procese, standarde și practici specifice profesiei, cunoștințe medicale teoretice etc.;

- *Cunoștințe lingvistice:* vocabular specific domeniului profesional, gramatică, sintaxă, acorduri lingvistice specifice domeniului etc.;

- *Cunoștințe despre comunicare:* tipuri de comunicare (verbală, nonverbală, scrisă), dificultăți în comunicare, strategii de comunicare eficientă, conținuturi medicale, indicații, note etc.;

- *Cunoștințe despre beneficiari/interlocutori:* înțelegerea și utilizarea documentelor medicale, nevoile și așteptările interlocutorilor (colegi, clienți, superiori, etc.);

- *Cunoștințe culturale și interculturale:* înțelegerea normelor culturale, interculturale ce depășesc simpla fluentă lingvistică.

2. Abilități:

- *Abilități de comunicare verbală:* comunicarea în limbajul de specialitate, transmiterea de informații. Explicarea și medierea informațiilor complexe (de a reda și de a explica prin mijloace adecvate conținutul unei comunicări, surse, indicații medicale, simplificarea și reformularea informațiilor medicale complexe într-un limbaj accesibil); interacțiunea verbală orală (prezentări, rapoarte, dialoguri, discuții etc.); întrebări pentru clarificare, reformularea mesajelor pentru a confirma înțelegerea etc.;

- *Abilități de comunicare nonverbală:* limbajul corpului, expresii faciale, contact vizual, postură, gesturi, mimică; spațiul personal, tonul vocii și a elementelor paraverbale pentru a susține mesajul verbal;

- *Abilități de comunicare scrisă:* redactarea de documente profesionale (fișe de observație, rapoarte medicale, rețete etc.) concise, clare, respectarea standardelor profesionale, analizarea abrevierilor specific în redactarea documentelor medicale etc.;

- *Abilități de prezentare:* identificarea componentelor cheie: structură și conținut; claritate, ton, vocabular adecvat, ritm; utilizarea eficientă a materialelor vizuale; gestionarea întrebărilor și feedbackul;

- *Abilități de comunicare în diverse contexte:* identificarea și adaptarea stilului de comunicare în diferite situații profesionale (ședințe, prezentări, comunicare online, comunicarea veștilor proaste, calmarea tensiunilor etc.);

- *Abilități de utilizare a tehnologiilor de comunicare:* utilizarea tehnologiilor de comunicare digitale

(computerul, platforme de videoconferință, software de colaborare, rețele sociale profesionale etc.).

3. Atitudini:

- *Respect pentru interlocutor:* o apreciere profundă pentru autonomia, demnitatea și perspectiva unică a celeilalte persoane (pacientul, familia pacientului, rudele acestuia, colegii etc.); empatie și înțelegere respectând autonomia pacientului în luarea deciziilor;

- *Claritate și concizie:* dorința de a transmite un mesaj lipsit de ambiguitate, utilizând un limbaj simplu, evitarea termenilor medicali dificili prin utilizarea structurii logice. Concizia – evitarea detaliilor inutile, economisirea timpului, menținerea concentrării;

- *Profesionalism:* respect pentru interlocutor, ascultarea activă, validarea sentimentelor (să înțelegi emoțiile în momente de vulnerabilitate) și a opiniilor; empatie și compasiune; onestitate și transparență; responsabilitate și asumare; calm și stăpânire de sine etc.;

- *Adaptabilitate:* permite medicilor să comunice eficient, în diverse circumstanțe, adesea complexe și imprevizibile prin deschidere și flexibilitate, ascultare activă, empatie contextuală, inteligență emoțională, conștientizare culturală și lingvistică etc.;

- *Deschidere la feedback:* recunoașterea nevoii de îmbunătățire, curiozitate și dorința de a învăța, recunoștință și apreciere etc.;

- *Responsabilitate:* a înțelege și a acționa conform obligațiilor profesionale și morale ce derivă din actul comunicării; importanța eticii, integrității și conștientizării impactului comunicării asupra celorlalți;

- *Încredere în sine:* să-ți exprimi clar și direct nevoile, opiniile și deciziile, respectând drepturile și sentimentele celorlalți [2, pp. 67-69].

Educația medicală: limbajul de specialitate în activitatea clinică. Pentru a înțelege mai bine importanța practică a acestor componente, propunem un exemplu cum aceste atitudini de profesionalism prind viață într-un scenariu clinic.

Exemplu clinic: Comunicarea unei vești proaste : să ne imaginăm o situație în care un medic trebuie să comunice unei familii un diagnostic grav, cum ar fi o boală cronică, progresivă și incurabilă, unui pacient tânăr.

Situația: Dr. Munteanu V. urmează să discute cu părinții lui Bogdan, un băiat de 14 ani, despre diagnosticul de Lupus eritematos sistemic (LES) sever, o boală autoimună cronică ce poate afecta numeroase organe și sisteme, inclusiv articulațiile, pielea, rinichii, inima, plămânii și creierul.

Aplicarea atitudinilor de profesionalism:

1. Respect pentru interlocutor:

Practică: Dr. Munteanu V. va începe prin a saluta părinții cu un ton calm și respectuos. Va oferi scaune confortabile și se va asigura că există suficient timp, fără întreruperi. Va folosi prenumele părinților și va menține un contact vizual adecvat. Va evita un limbaj superior.

Impact: Părinții se vor simți respectați și ascultați, creând o atmosferă propice pentru o discuție dificilă.

2. Empatie și compasiune:

Practică: Dr. Munteanu V. va recunoaște imediat durerea și șocul pe care le vor simți părinții. Ar putea spune: „Înțeleg că această veste este devastatoare și îmi pare nespuse de rău că trebuie să vă dau aceste informații”. Va lăsa pauze pentru ca părinții să proceseze și să reacționeze, oferind un mediu sigur pentru a-și exprima emoțiile. Va evita să pară rece sau detașat.

Impact: Părinții vor simți că medicul le înțelege suferința, ceea ce poate reduce sentimentul de izolare și poate facilita acceptarea informației.

3. Onestitate și transparență:

Practică: Medicul va prezenta diagnosticul clar și onest, evitând eufemismele ce ar putea crea confuzie. Va explica în termeni simpli ce înseamnă boala, cum progresează și care sunt opțiunile de management al simptomelor, fără a oferi speranțe false. Va răspunde sincer la întrebări, chiar dacă răspunsurile sunt dificile.

Impact: Părinții vor avea o înțelegere reală a situației, putând astfel să ia decizii pentru viitorul copilului lor, chiar dacă adevărul este dureros.

4. Responsabilitate și asumare:

Practică: Medicul va explica că, deși nu există un tratament, progresul în terapie poate îmbunătăți semnificativ prognosticul. Echipa medicală multidisciplinară (nefrolog, cardiolog, neurolog, dermatolog etc.) este pe deplin angajată să ofere un tratament individualizat și să gestioneze simptomele pentru a îmbunătăți calitatea vieții lui Bogdan. Va asigura părinții de disponibilitatea sa pentru discuții ulterioare și îi va orienta către resurse și specialiști (ex. kinetoterapeut, psiholog). Nu va minimiza impactul diagnosticului.

Impact: Familia va simți că nu este singură în această luptă și că are sprijinul și expertiza unei echipe dedicate.

5. Calm și stăpânire de sine:

Practică: Chiar și în fața reacțiilor emoționale puternice ale părinților (plâns, furie, negare), doctorul își va menține calmul și tonul echilibrat. Nu va

deveni defensiv și nu va grăbi discuția. Se va asigura că limbajul său non-verbal (postură deschisă, gesturi controlate) transmite siguranță și profesionalism.

Impact: Calmul medicului îi poate ajuta pe părinți să se simtă mai puțin copleșiți și să se concentreze, în cele din urmă, pe informațiile transmise.

6. Obiectivitate și abordare factuală:

Practică: Dr. Munteanu V. va prezenta datele clinice relevante, rezultatele analizelor, testelor imagistice și informațiile medicale despre boală, dar într-un mod accesibil. Va separa faptele medicale de orice speculație personală sau emoțională. Va discuta despre prognostic pe baza datelor cunoscute, fără a-l face mai bun sau mai rău decât este.

Impact: Părinții vor primi informații bazate pe știință, ceea ce le va permite să ia decizii raționale, pe lângă cele emoționale, și să aibă așteptări realiste.

Acest exemplu arată cum aceste atitudini nu sunt doar concepte teoretice, ci instrumente practice care modelează interacțiunile medicale și influențează semnificativ bunăstarea pacientului și a familiei sale. Fără aceste atitudini, chiar și cele mai precise informații medicale își pierd din valoare.

Recomandări. Pentru studenții străini din domeniul medical dezvoltarea competenței de comunicare profesională în limba română este crucială. Un „medicinist străin competent” este definit prin capacitatea de a stăpâni cunoștințe de bază și de specialitate în limbajul medical, de a aplica aceste cunoștințe acumulate în timpul studiilor, de a utiliza deprinderile specifice profesiei dobândite în stagiile practice, de a examina documente medicale specifice (cum ar fi fișa medicală a bolnavului), de a comunica, a informa și a lua decizii în situații problematice sau de urgență, și de a propune soluții în cazuri de urgență medicală [3, p. 208].

Crearea unor materiale didactice aplicate pentru îmbunătățirea predării limbii române ca limbă străină a mediciiștilor străini ar putea fi structurate în ghiduri de conversație medicală, consultații la specialiști (gastrolog, cardiolog, neurolog, pediatru, ortoped etc.) cu expresii referitoare la fiecare specialist, întrebări standard și vocabular specific acelor specialiști.

Înregistrări audio sau video ale unor consultații realiste în limba română, pentru a observa și a simula atât comportamentul verbal, cât și cel nonverbal ca materiale didactice și de formare a limbajului de specialitate, pot oferi bune exemple de:

- a urmări comportamentul verbal al medicului și al pacientului;
- a analiza tonalitatea vocii: calmul, empatia celui care consultă;

- a înțelege vocabularul comun și cel de specialitate: utilizarea limbajului de specialitate;

- a obseva cum sunt formulate întrebările: deschise, pentru a încuraja pacientul să-și exprime gândurile; închise (da/nu) – pentru a clarifica detalii specifice, a confirma sau a infirma informația solicitată, întrebări reflexive ce presupun repetarea sau reformularea răspunsului pacientului, reflectând asupra celor spuse, ajutându-l să se simtă ascultat ;

- scenarii detaliate pentru exersarea unor situații dificile (anunțarea unor vești neplăcute, calmarea unui pacient agitat, explicarea unui tratament complex) ;

- exersarea vocabularului medical cu ajutorul cardurilor elaborate pe subiecte de specialitate, includerea exercițiilor de pronunție pentru termenii cei mai frecvenți, explicații și exerciții de repetiție ;

- învățarea bazată pe probleme și folosirea unor cazuri clinice reale ca punct de plecare pentru a învăța și exersa limbajul de specialitate necesar ;

- analiza fiecărui caz clinic cu accent pe comunicare: investigații, diagnostic, tratament etc. ;

- identificarea și analiza situațiilor dificile: ce tipuri de interacțiuni sunt cele mai dificile pentru medicii străini?; care sunt cele mai frecvente greșeli de terminologii sau de utilizare a limbii române în context clinic?; cum diferă comunicarea medicală a medicilor străini de cea a studenților moldoveni?; care sunt diferențele semnificative?; cum percep studenții străini noțiunile de respect, confidențialitate, durere în comparație cu cei autohtoni?; care ar fi potențialele neînțelegeri care apar din cauza diferențelor culturale?.

Acetea toate semnifică anumite idei pentru o implicare practică a medicilor străini: să fie ghidați în primele interacțiuni cu pacienții de studenți moldoveni, rezidenți nativi de română; organizarea unor sesiuni practice voluntare într-un mediu clinic controlat, sub supraveghere. Un pas eficient pentru a exersa comunicarea de specialitate ar fi colaborarea cu comunitatea locală, parteneriate cu farmaciile locale, exersarea comunicării despre medicamente, simptome, doze, reacții adverse etc. ; implicarea în campanii de sănătate publică, de promovare și prevenție a unor boli cronice, distribuirea de material informativ ce le-ar antrena abilitățile de a explica concepte medicale în limba română.

Aceste idei pot fi aplicate pentru a transforma studiul cu impact practic direct, contribuind la îmbunătățirea formării viitorilor medici străini.

Concluzii. Obiectivul final al învățării limbii române de către medicii străini este dobândirea unei competențe de comunicare profesională complete, ce include cunoașterea structurii și gramaticii limbii române, conștientizarea interculturală, aptitudini și deprinderi practice, aptitudini euristice și posedarea altor competențe precum cele lexicale, gramaticale, semantice și discursive [1, p. 208]. Această descriere detaliată a competenței unui student medical străin relevă că provocarea nu este doar învățarea limbii, ci o veritabilă aculturație profesională prin intermediul limbajului. Această realitate impune ca instruirea lingvistică să fie profund integrată cu formarea profesională, oglindind sarcinile medicale din lumea reală și considerațiile etice, în loc să fie tratată ca un exercițiu lingvistic abstract și separat.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. BUSUIOC A. Conceptul de competență de comunicare profesională: conținut și structură. In: *Acta et Commentationes*. Nr.1 (10), 2017. Chișinău 2017 p. 202-212. ISSN 1857=0623 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Acta%20et%20commentationes_1_2017.pdf
2. BUSUIOC A. Formarea limbajului de specialitate în limba română la medicii străini. *tz. de doct.* 305 p. [cit. 29.07.2025]. Disponibil: [Busuioc-Aliona-Teza-doctor.pdf](#)
3. CRISTEA S. Competența comunicării în limbi străine. In: *Didactica Pro*, nr.4 (86) pp. 51-56. Chișinău: 2014. ISSN 1810-6455.
4. HERȚA L. Formarea competenței de comunicare în limba engleză prin valorificarea limbajului paremiologic în învățământul superior. *tz. de doct.* 155 p. [cit. 29.07.2025]. Disponibil: [Formare-competente-comunicare-Limba engleza-Limbaj-paremiologic.pdf](#)
5. MÂNDRUȚ M., CATANĂ L., MÂNDRUȚ M. *Instruirea centrată pe competențe : Cercetare - Inovare - Formare - Dezvoltare*. Arad: Univ. De Vest „Vasile Goldiș” Centrul de Didactică și Educație Permanentă. 2012. ISBN 9789736645389

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.08>
CZU: 82:37.015/.06:159.954.4+17

LITERATURA: INSTRUMENT EDUCAȚIONAL ÎN CULTIVAREA VALORILOR UMANE

Galina GRĂDINARI,

doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID ID: 0009-0002-6912-4012
E-mail: gradinarigalina@yahoo.com

Abu Afash HODA,

doctorandă, Școala Doctorală Științe la Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară de limba arabă, Colegiul Kee Beer Sheva, Israel
ORCID ID: 0009-0000-5597-0942
E-mail: abuoafas@gmail.com

Rezumat. *Articolul de față își propune să reliefeze, pe cât de comprehensiv posibil, rolul esențial pe care literatura îl joacă în formarea și cultivarea valorilor umane, concentrându-se în special pe impactul său în cadrul educației școlare. Într-o eră a globalizării și a pluralismului cultural, educația pentru valori capătă o relevanță fără precedent. Valorile umane, precum - empatia, responsabilitatea, corectitudinea, toleranța și solidaritatea - fundamentează coeziunea socială și dezvoltarea durabilă. Acestea se află în centrul proceselor educaționale atât din punct de vedere teroretic, cât și sub aspect metodologic. Literatura este abordată nu doar ca o formă de artă sau divertisment, ci ca un instrument valoros în modelarea conștiinței morale, în stimularea empatiei, creativității și în dezvoltarea gândirii critice a elevilor. Prin intermediul unei analize interdisciplinare, ce integrează perspective din domenii ca etica, psihologia dezvoltării și pedagogia, articolul oferă o privire de ansamblu asupra fundamentelor teoretice ale valorilor și asupra modului în care acestea pot fi transmise prin intermediul operei literare. Sunt examinate, de asemenea, exemple relevante din literatura universală și română, evidențiind modul în care textele literare pot oferi modele de comportament, pot stimula reflecția asupra binelui și răului, asupra responsabilității individuale și colective și pot încuraja o înțelegere mai profundă a complexității umane. Integrarea literaturii în procesul educațional nu trebuie privită doar ca un demers de transmitere a cunoștințelor, ci ca o formă de educație integrală, ce modelează personalitatea elevului în acord cu principiile etice și culturale ale umanității.*

Cuvintele-cheie: literatura, valori umane, conștiința morală, gândirea critica, educație.

LITERATURE: AN EDUCATIONAL TOOL IN CULTIVATING HUMAN VALUES

Summary. *This article aims to highlight, as comprehensively as possible, the essential role that literature plays in the formation and cultivation of human values, focusing in particular on its impact in school education. In an era of globalization and cultural pluralism, education for values gains unprecedented relevance. Human values, such as - empathy, responsibility, fairness, tolerance and solidarity - underpin social cohesion and sustainable development. They are at the heart of educational processes both from a theoretical and methodological point of view. Literature is approached not only as a form of art or entertainment, but as a valuable tool in shaping moral awareness, in stimulating empathy, creativity and in developing critical thinking in students. Through an interdisciplinary analysis, which integrates perspectives from fields such as ethics, developmental psychology and pedagogy, the article provides an overview of the theoretical foundations of values and how they can be transmitted through literary works. Relevant examples from world and Romanian literature are also examined, highlighting how literary texts can provide models of behavior, stimulate reflection on good and evil, on individual and collective responsibility, and encourage a deeper understanding of human complexity. The integration of literature in the educational process should not be viewed only as an approach to transmitting knowledge, but as a form of integral education, which shapes the student's personality in accordance with the ethical and cultural principles of humanity.*

Keywords: literature, human values, moral conscience, critical thinking, education.

Introducere. Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, în care tehnologia, globalizarea și diversitatea culturală modelează tot mai mult viața de zi cu zi, valorile personale și sociale joacă un rol esențial în menținerea echilibrului și a bunăstării. Valorile nu sunt doar preferințe sau gusturi trecătoare, ci reprezintă alegeri conștiente ce reflectă ceea ce considerăm bun, frumos și important, precum iubirea, onestitatea, respectul sau solidaritatea. Ele sunt strâns legate de credințele, atitudinile și sentimentele noastre, influențând modul în care ne raportăm la ceilalți și la lume. Mai mult decât atât, valorile pot fi regăsite în obiecte, activități sau experiențe ce aduc satisfacție și sens. De exemplu, un gest de generozitate, o conversație sinceră sau o activitate creativă pot deveni expresii ale valorilor noastre și surse de bunăstare.

Discuții, conceptualizare, metodologie. În acest articol vom explora rolul și importanța literaturii în dezvoltarea axiologică a tinerei generații, adică în formarea convingerilor și principiilor ce ghidează alegerile și comportamentele personale. Vom analiza cum textele literare pot influența percepția asupra lumii, pot încuraja reflecția asupra propriei identități și pot contribui în construirea unei societăți bazate pe respect, solidaritate și responsabilitate.

Instituțiile de învățământ poartă responsabilitate în ceea ce privește dezvoltarea axiologică a elevilor, însă nu independent, ci în strânsă colaborare cu familia, comunitatea și societatea în ansamblu, care determină paleta valorilor ce vor fi vizate în curriculum astfel încât acestea să se reflecte în situații de zi cu zi printr-o amplă diversitate de activități și interacțiuni. Valorile, fiind extrem de subtile, nu sunt mereu ușor de sesizat și de inclus expres și explicit în curriculum. Cu toate acestea, ele reprezintă prioritatea fiecărui sistem de învățământ și toți factorii implicați în educație își aduc contribuția la dezvoltarea lor pentru a asigura buna funcționare a individului în comunitatea de care aparține și în societate.

Valorile nu se învață exclusiv prin reguli explicite sau lecții de morală, ci și prin mijloace artistice capabile să atingă dimensiuni afective și existențiale. Literatura, în special, se distinge ca instrument formativ, prin capacitatea de a stimula gândirea reflexivă și de a modela conștiința. Martha Nussbaum subliniază că lectura literaturii dezvoltă „capacitatea de a ne imagina viețile altora”, un exercițiu esențial în cultivarea unei etici democratice [9, p.85].

Fundamente teoretice privind valorile. Conceptul de „valoare” este unul multidimensional și a fost abordat de numeroși gânditori. Etimologic, termenul derivă din latinescul *valere*, care înseamnă „a avea forță” sau „a fi valoros”. Charles Morris (1956, p. 5) definește valorile drept „semnificații stabilite în cadrul comportamentului uman”, ce orientează alegerile și deciziile [Apud 5]. Brewster Smith (1969, p. 46) accentuează dimensiunea lor motivațională, definindu-le ca fiind „credințe durabile ce structurează scopurile și prioritățile indivizilor” [Apud. 4]. Termenul „valori” este utilizat în articol pentru a desemna principiile și convingerile fundamentale ce acționează ca repere generale pentru comportament, standarde în funcție de care anumite acțiuni sunt considerate bune sau dezirabile. Iubirea, egalitatea, libertatea, dreptatea, fericirea, siguranța, liniștea sufletească și adevărul reprezintă exemple de valori.

Valorile, în context conceptual multiaspectual, extrem de complex și determinat de o diversitate considerabilă de factori, au reprezentat dintotdeauna un subiect poliform și polisemantic ce generează discuții ample, ambigue, în contradictoriu etc., iar definirea sa exhaustivă nu poate rezulta decât în „muncă/strădania de Sisif”. Cu toate acestea, există o multitudine de definiții și conceptualizări ale lor, ce servesc drept suport pentru participării la procesele educative orientate spre formarea de valori.

Din toate timpurile, valorile au prezentat o preocupare și interes aparte, afându-se la temelie comportamentelor și relaționărilor umane și, respectiv, al modul în care au evoluat diferite comunități. În acest sens, este important să subliniem că valorile au generat multiple teorii în toate domeniile. Astfel, se impune necesitatea de a evidenția că, în perspectivă pedagogică, încă din secolul al XIX-lea, Émile Durkheim sublinia că „educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor care nu sunt încă pregătite pentru viața socială” (Durkheim, *Educația și sociologia*, 1922) [Apud 6]. În această perspectivă, educația are ca scop nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea morală și valorică a individului. În această viziune, literatura școlară servește, indubitabil, nu doar pentru dezvoltarea competențelor lingvistice, ci și pentru transmiterea de valori morale și sociale, oferind exemple de comportament și modele de acțiune etică [5, pp.27-29]. În perspectivă psihologică și a psihologiei dezvoltării, Jean Piaget susține că moralitatea copilului evoluează de la heteronomie, în care regulile sunt respectate ca impuneri externe, spre autonomie mo-

rală, în care acestea sunt interiorizate și acceptate liber. În stadiul heteronom, copilul respectă regulile din teama de pedeapsă, fără a judeca corectitudinea lor, în timp ce în stadiul autonom, comportamentul moral se fundamentează pe înțelegerea principiilor și pe respectul față de ceilalți. După cum notează Piaget, „regula este mai întâi ceva impus din afară, apoi devine un principiu acceptat în mod liber” [Piaget, 1932] [Apud 6]. În context educațional, rolul profesorului este de a sprijini această tranziție, facilitând interiorizarea valorilor și dezvoltarea judecății morale autonome. În continuarea acestei viziuni, Lawrence Kohlberg a elaborat teoria stadiilor dezvoltării morale, arătând că indivizii evoluează de la o moralitate preconvențională (bazată pe pedeapsă și recompensă) la una postconvențională (bazată pe principii universale): „Adevărata maturitate morală începe atunci când individul acționează nu pentru a respecta autoritatea, ci pentru a respecta principiile pe care le consideră juste” [6]. Literatura școlară, prin situațiile etice pe care le ilustrează, poate stimula traseul elevilor spre niveluri superioare de dezvoltare morală [7]; [9]. În filosofia educației, John Dewey accentua rolul experienței ca fundament al formării umane: „Educația nu este pregătire pentru viață; educația este însăși viața” [Dewey, *Democracy and Education*, 1916] [Apud 4]. Prin contactul cu literatura, elevul trăiește „experiențe simulate” ce îi permit să exploreze situații morale și existențiale într-un mediu sigur, dezvoltând astfel empatie și spirit critic [6, p.237; pp.304-306]. Totodată, tradiția umanistă de la Wilhelm von Humboldt, a pus în prim-plan idealul de *Bildung* – [Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen*, 1793] [Apud 6]. Literatura, integrată în educație, servește exact idealului de dezvoltare liberă și armonioasă a individului prin intermediul culturii și al educației cultivând sensibilitatea estetică și conștiința morală [6].

Din punct de vedere sociologic, literatura are rolul de a transmite valori colective și de a susține coeziunea socială. Conform lui Clifford Geertz, cultura este „un sistem de semnificații împărtășite” [4], iar literatura este una dintre formele privilegiate prin care aceste semnificații se perpetuează și se interpretează critic. În educația contemporană, orientată spre interculturalitate, contactul cu texte din literaturi diferite devine un mijloc de cultivare a toleranței și a respectului pentru diversitate. Martha Nussbaum afirmă că literatura are un rol civic major: „Literatura ne face capabili să vedem lumea prin ochii celuiilalt” [9, p. 11-13], subliniind astfel

dimensiunea etică și democratică a formării prin literatură. Max Scheler (1913/1973, p. 92), în cadrul eticii fenomenologice, clasifică valorile în patru categorii: sensibile (plăcere/durere), vitale (sănătate, energie), spirituale (adevăr, frumos, bine) și religioase (sacralitate). El susține că valorile sunt obiective și accesibile printr-o intuiție emoțională specifică [Apud 4]. În opoziție, John Dewey (1939, p. 11) adoptă o perspectivă constructivistă, susținând că valorile sunt produse ale interacțiunii om - mediu și se modifică în funcție de experiență [Apud 6].

Literatura – vehicul al educației valorice. Educația nu se reduce la transmiterea de informații, ci urmărește formarea unei personalități armonioase, capabile să înțeleagă, să interiorizeze și să manifeste valori umane fundamentale. Literatura, prin caracterul ei formativ și prin complexitatea mesajelor pe care le transmite, ocupă un loc privilegiat în acest proces. Ea devine nu doar o disciplină școlară, ci și un instrument de cultivare a empatiei, a responsabilității și a spiritului critic, contribuind la formarea unui cetățean responsabil și sensibil la dimensiunea umană a existenței. Literatura este un mediu privilegiat prin care valorile sunt transmise, testate și interiorizate. Nu doar că reflectă realități morale și sociale, ci le și reinterpretează, oferind cititorului oportunitatea de a participa afectiv și cognitiv în dileme existențiale. Louise Rosenblatt (1978, p. 23) argumentează că sensul unei opere literare nu este fix, ci se construiește în mod activ în interacțiunea cititorului cu textul [Apud 7]. Copiii, conform rezultatelor a numeroase studii, învață despre și deprind valori în sânul familiei, mai întâi de toate, acestea reprezentând fundamentul dezvoltării lor emoționale și a relațiilor sociale [Dunn, 1988; Kuebli, 1994] [Apud 5 p.170]. Apoi, pe măsură ce se extinde cercul lor de comunicare, ei asimilează valori și conștientizează rolul acestora în diverse situații din viață și învață cum să facă uz de acestea.

Impactul educațional al literaturii este susținut de numeroase cercetări în domeniul psihologiei dezvoltării morale. D. Narvaez subliniază că lectura poveștilor morale contribuie semnificativ la formarea empatiei, la dezvoltarea gândirii critice și la consolidarea judecății etice [7, p. 160]. De asemenea, multiple studii realizate în spațiul american au documentat riguros modul în care lectura literaturii cu conținut etic influențează evoluția atitudinilor și comportamentelor prosociale ale copiilor și adolescenților. Motivați de degradarea valorilor morale la nivel global, cercetătorii au investigat dacă interacți-

unea constantă cu opere literare centrate pe virtute, responsabilitate și empatie poate genera o schimbare pozitivă în comportamentul social al tinerilor.

Rezultatele acestor cercetări au depășit adesea așteptările: copiii manifestă o remarcabilă capacitate de a percepe valorile morale implicite și de a înțelege importanța respectării lor pentru o bună relaționare cu ceilalți, chiar și în absența unei explicite didactice detaliate. Studiile indică faptul că simpla imersiune în universul literar – prin contactul cu personaje, dileme morale și situații de viață relevante – determină, în multe cazuri, modificări pozitive ale atitudinilor și comportamentelor elevilor [7, pp. 156–157]. Literatura devine, astfel, un catalizator discret, dar profund, al educației morale, favorizând interiorizarea valorilor prin experiență estetică și reflecție personală. În contexte multiculturale, literatura poate funcționa ca un liant social. Banks (2007, p. 88) susține că expunerea elevilor la texte ce reflectă diversitatea valorică și culturală îi ajută să își dezvolte toleranța și respectul pentru diferențe [Apud 11, p. 17; 56]. Astfel, literatura devine un spațiu de tranzacție estetică și morală. Aceste procese sunt esențiale într-o educație democratică, unde diferența, alteritatea și cooperarea trebuie cultivate din copilărie [9, p.32].

Deci, se poate afirma de bună seamă că literatura reprezintă un instrument esențial în formarea valorilor morale, culturale și sociale, având capacitatea de a modela conștiința individuală și colectivă. Prin intermediul textelor literare, cititorii sunt expuși unor dileme etice, modele comportamentale și perspective diverse asupra existenței și comportamentului omului, iar astfel de situații favorizează dezvoltarea gândirii critice, a empatiei, a unei viziuni aprofundate despre lume.

Literatura pentru copii are o funcție formativă esențială, contribuind semnificativ la dezvoltarea axiologică, emoțională și socială a copiilor. Prin intermediul poveștilor, al personajelor simbolice și al conflictelor morale, copilul este introdus într-un univers valoric unde concepte precum binele, dreptatea, prietenia și curajul sunt trăite afectiv și interiorizate cognitiv [2] ; [8]. *Micul Prinț* de Antoine de Saint-Exupéry constituie o alegorie profundă despre prietenie, responsabilitate și autenticitatea valorilor existențiale. Afirmția „esențialul este invizibil pentru ochi” (Exupéry, 1943/2005, p. 61) sintetizează o lecție de viață ce depășește simpla morală: adevărata valoare umană nu se găsește în aparență, ci în capacitatea de a iubi, de a înțelege și de a res-

pecta. În aceeași ordine de idei, basmele precum *Cenușăreasa*, *Albă ca Zăpada* sau *Scufița Roșie*, conțin valențe educative majore, constituind „matrici simbolice ale dezvoltării morale” [2, p.12]. Ele promovează bunătatea, curajul, empatia și perseverența, oferind modele de comportament ce ajută copilul să interiorizeze valori morale prin identificare și emoție [11]. Prin confruntarea cu dileme morale și prin rezolvarea conflictelor în favoarea binelui, copilul învață, într-un mod afectiv și natural, să distingă între valorile pozitive și cele negative, între egoism și solidaritate, între justiție și nedreptate.

Mai mult ca atât, literatura pentru copii favorizează și facilitează dezvoltarea empatiei, a gândirii critice și a capacității de reflecție morală [1]; [8]; [10]. În acest sens, poveștile copilăriei construiesc o punte între imaginație și moralitate, între joc și învățare, contribuind la formarea unei personalități echilibrate, empatice și conștiente de valorile umane autentice. Liubovi Cibotaru subliniază în analiza sa că lecțiile de literatură au o misiune morală profundă, activând gândirea și sensibilitatea elevilor, ceea ce le permite să interiorizeze valori precum respectul, solidaritatea și responsabilitatea, iar profesorul este acela care trebuie, prin măiestrie și dedicare, să deschidă elevilor ușa către frumos, apoi ei vor avea nevoie permanentă să deschidă noi și noi uși în căutarea frumosului ce se numește viață [3, p.222].

Indubitabil, literatura contemporană și clasică oferă numeroase exemple relevante de formare a valorilor, de la empatia promovată în romanele de ficțiune, până la conștientizarea identității prin literatura istorică. Astfel, literatura nu se limitează la funcția estetică, ci se afirmă ca un agent educațional cu impact durabil asupra dezvoltării valorilor într-un context social dinamic. Un prim exemplu relevant îl constituie literatura română clasică. Poemul „Împărat și proletar” de Mihai Eminescu constituie un exemplu remarcabil de text literar care, prin profunzimea ideatică și structura sa, oferă multiple direcții de reflecție asupra valorilor fundamentale ale existenței umane. În poem M. Eminescu construiește un dialog tensionat între două figuri simbolice: împăratul, reprezentant al puterii și privilegiului, și proletarul, exponent al suferinței și al muncii nevalorificate. În această opoziție se desprind mai multe valori esențiale:

- Justiție socială: poemul evidențiază inechitatea dintre clasele sociale, punând în lumină suferința celor oprimați. Versurile ce descriu viața împăra-

tului în contrast cu cea a proletarului („Trăiește-n desfătare, în lux și în plăceri, / Iar cel ce muncește, trăiește-n dureri”) transmit un mesaj clar despre necesitatea echității și a solidarității sociale ;

- Empatie și conștiință morală: prin prezentarea suferinței proletarului, Eminescu invită cititorul la o înțelegere profundă a condiției umane, cultivând empatia și responsabilitatea față de ceilalți ;
- Căutarea sensului și a adevărului: poemul nu oferă soluții de-a gata, ci deschide un spațiu de reflecție filosofică asupra libertății, destinului și idealurilor, promovând astfel gândirea critică și reflecția personală ca valori educaționale.

Abordată complex, printr-o metodologie pertinentă, poemul poate reprezenta un prilej de formare a conștiinței civice și morale, de înțelegere a complexității sociale și de dezvoltare a unei atitudini reflexive față de lume. În educația contemporană, integrarea unor astfel de texte în procesul didactic contribuie la formarea tinerilor capabili să gândească pe cont propriu, să compare și să pună pe cântar diferitele fațete ale existenței, să simtă solidar și să ia atitudine în mod responsabil.

În același timp, în *Scrisoarea I*, meditația asupra timpului și a condiției umane, cultivă capacitatea elevilor de introspecție și atitudinea reflexivă față de sensul vieții. Poemul poate fi valorificat în cadrul lecțiilor nu doar pentru analiză literară, ci și ca suport pentru formarea valorilor elevilor. Eminescu promovează în acest poem respectul pentru cunoaștere și educație, evidențiind importanța gândirii profunde și a reflecției asupra vieții. De exemplu, versul „Ce e val, ca valul trece” sugerează efemeritatea lucrurilor materiale și nevoia de a căuta sensuri durabile. În partea finală, poetul critică superficialitatea și lipsa de cultură a societății, spunând despre aceia care „scriu ce nu se poate citi” și „vorlesc ce nu se înțelege”, ceea ce poate fi folosit în clasă pentru a discuta despre valoarea autentică a educației și despre responsabilitatea intelectuală. Elevii pot învăța din acest poem să aprecieze lectura, să gândească critic și să își formeze o atitudine responsabilă față de cunoaștere și față de lumea în care trăiesc.

Opera lui Ion Creangă, în mod aparte *Amintiri din copilărie*, reprezintă un reper esențial în literatura română în perspectiva dezvoltării valorice a elevilor. Prin evocarea unei copilării trăite într-un cadru rural autentic, Creangă transmite valori precum respectul pentru familie, atașamentul față de comuni-

tate, bucuria simplității, sinceritatea, responsabilitatea și importanța tradiției. Relația dintre Nică și părinții săi, în special cu mama, reflectă o educație bazată pe afecțiune și fermitate morală. În episodul cu cireșele furate, mama îl pedepsește pe Nică, iar acesta își amintește: „Atunci mama, cu o nuiă de alun, îmi dete o educație părintească, de mi-a mers vestea.” Acest moment poate fi valorificat didactic pentru a discuta despre consecințele comportamentului necinstit și despre rolul familiei în formarea caracterului. Pe lângă cele enunțate, I. Creangă subliniază importanța muncii și a responsabilității, chiar din copilărie. În scena în care Nică este trimis să supravegheze oile la păscut, se accentuează ideea că fiecare membru al comunității are un rol bine definit, iar îndeplinirea acestuia cu responsabilitate contribuie la echilibrul social. Umorul și sinceritatea cu care sunt relatate întâmplările contribuie la apropierea textului, facilitând identificarea cu personajul și înțelegerea valorilor transmise. Prin intermediul acestor texte, elevii pot înțelege cât de strânsă este legătura dintre identitate, cultură și valorile fundamentale ale umanității.

Astfel, literatura română oferă numeroase repere solide pentru formarea și dezvoltarea valorilor elevilor. Literatura universală completează acest demers prin opere ce abordează teme fundamentale, într-un registru cultural divers. Lectura textelor clasice din patrimoniul literar universal permite elevilor să exploreze valori precum compasiunea, dreptatea, libertatea, curajul și solidaritatea, într-un context mai larg, favorizând dezvoltarea unei conștiințe morale și civice deschise către alteritate. Spre exemplu, în romanul *Mizerabilii* de Victor Hugo, elevii descoperă ce este adevărata compasiune și puterea iertării, întruchipate de personajul Jean Valjean. Fost condamnat, Jean Valjean, își reconstruiește viața prin bunătate și sacrificiu și devine un model de umanitate. Tema iertării ca formă de eliberare a conștiinței poate fi abordată didactic pentru a accentua rolul credinței și al încrederii acordate aproapelui, precum și capacitatea omului de a se schimba atunci când este tratat cu blândețe. Astfel de opere pot fi integrate în activități educaționale ce urmăresc nu doar dezvoltarea competențelor de lectură, ci și formarea unei gândiri etice, a empatiei și a responsabilității sociale. Literatura universală devine, în acest sens, un spațiu de întâlnire între culturi, idei și valori, contribuind la educația integrală a elevilor și la consolidarea unei perspective umaniste asupra lumii.

Exemple puternice și convingătoare se regăsesc în piesele lui William Shakespeare, precum *Hamlet* sau *Regele Lear*, ce provoacă reflecții profunde asupra valorilor morale fundamentale. În *Hamlet*, conflictul interior al protagonistului este generat de căutarea adevărului și de lupta cu propria conștiință. Celebrul monolog „To be or not to be” devine o meditație asupra responsabilității față de sine și față de ceilalți, iar relația cu tatăl său decedat și cu mama sa evidențiază tensiunea dintre loialitate, durere și dreptate. Elevii pot fi încurajați să reflecteze asupra dilemelor morale și asupra modului în care alegerile personale influențează destinul individual și colectiv. În *Regele Lear*, Shakespeare explorează tema loialității și a adevărului prin relațiile dintre rege și fiicele sale. Cordelia, personajul care refuză lingușirea și alege sinceritatea, devine un model de integritate morală, în contrast cu surorile sale, care manipulează și trădează. Declinul regelui Lear, cauzat de incapacitatea sa de a discerne adevărul și de a aprecia loialitatea autentică, oferă un cadru ideal pentru discuții despre responsabilitatea liderului, despre consecințele deciziilor impulsive și despre importanța valorilor în menținerea echilibrului familial și social. Exemplele literare sunt esențiale pentru înțelegerea aplicată a valorilor. În *Hamlet* reflecția asupra naturii umane este centrală: „What a piece of work is man! How noble in reason! [...] How like a god!” [Shakespeare, 1603/2003, p. 97]. Această contemplare poetică exprimă admirația pentru potențialul uman și afirmă valori precum demnitatea, rațiunea și responsabilitatea. În *As You Like It*, același autor tratează teme precum iubirea, generozitatea și transformarea interioară. Piese sale funcționează ca veritabile ateliere de explorare morală, unde personajele sunt confruntate cu alegeri etice complexe, construind un spațiu narativ în care personajele sunt provocate să reflecteze asupra propriei condiții și asupra valorilor ce le ghidează alegerile. Piesa reprezintă un veritabil atelier de explorare morală, în care etica personală se confruntă cu provocările sociale și afective. Tema iubirii este tratată nu doar ca pasiune romantică, ci ca forță transformatoare. Relația dintre Rosalind și Orlando ilustrează o iubire matură, bazată pe cunoaștere reciprocă și pe jocul sincerității. Generozitatea și iertarea sunt, de asemenea, valori centrale în piesă, ilustrate prin comportamentul ducelui Senior, care, în ciuda exilului, păstrează o atitudine demnă și împăciuitoare: „Here feel we not the penalty of Adam” (Actul II, Scena 1).

Integrarea valorilor în lecțiile de literatură trebuie să fie deliberată și reflexivă. Printre metodele eficiente se numără:

- Lectura ghidată, cu întrebări deschise ce stimulează reflecția etică (Freire, 1970, p. 72) [Apud 10];
- Jocurile de rol și dramatizările, ce favorizează asumarea de perspective multiple;
- Proiecte creative – desene, jurnale valorice, colaje tematice;
- Evaluarea formativă bazată pe portofolii, autoevaluare și reflecție scrisă.

Este esențial ca profesorii să fie pregătiți să faciliteze discuții morale și să creeze un climat deschis în clasă, în care fiecare copil să poată explora în siguranță sensul valorilor.

Concluzii. Literatura, integrată în procesul educațional, devine un catalizator al dezvoltării personale și morale. Ea îi ajută pe tineri să-și formeze nu doar competențe lingvistice și culturale, ci, mai ales, valori umane precum empatia, solidaritatea, responsabilitatea, respectul și spiritul critic – valori esențiale pentru o societate democratică și echilibrată.

Fără pic de îndoială putem afirma că literatura se dovedește a fi un instrument educațional de o valoare inestimabilă, ce mediază între dimensiunea estetică și cea morală a formării umane. Prin intermediul textelor literare, elevii nu doar învață să aprecieze frumosul artistic, ci sunt provocați să reflecteze asupra propriei condiții, asupra relației cu ceilalți și asupra valorilor ce le determină și structurează existența socială în ansamblu. Exemplele analizate din literatura română și universală, evidențiază faptul că literatura stimulează gândirea critică, empatia și conștiința morală, contribuind la formarea unui spirit reflexiv și responsabil.

Astfel, integrarea literaturii în procesul educațional nu trebuie privită doar ca un demers de transmitere a cunoștințelor, ci ca o formă de educație integrală, ce modelează personalitatea elevului în acord cu principiile etice și culturale ale umanității. Prin lectură și interpretarea operelor literare, școala devine un spațiu de dialog interior și social, în care elevii învață să distingă între bine și rău, între aparență și esență, între egoism și solidaritate. În acest sens, literatura își reafirmă rolul său formativ, oferind tinerilor nu doar repere culturale, ci și resurse morale necesare pentru a construi o societate empatică, echilibrată și profund umană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDREI M. *Introducere în literatura pentru copii*. București: Tiparg. 2010, 200p. ISBN 9789737354914.
2. BETTELHEIM B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf. 1976, 328p. ISBN 0394497716.
3. CIBOTARU L. Promovarea valorilor prin intermediul lecțiilor de literatură. In: *Educația în spiritul valorilor naționale și universale din perspectiva dialogului pedagogic*, Ed. 2, 27-28 martie 2020, Chișinău: SRL „Garomont Studio”, 2020, Ediția 2, pp. 216-222. ISBN 978-9975-3452-6-2.
4. HALSTEAD J. M, TAYLOR M. J. Learning and Teaching about Values: a review of recent research. In: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No. 2, 2000, pp.170-205. ISSN 1469-3577.
5. HAYDON G. *Teaching About Values: a new approach*. London: Cassell. 1997. 177p. ISBN 0304335606.
6. KOHLBERG L. *Essays on Moral Development: Vol. I. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row, 1981. 488p. ISBN: 06064 760-4.
7. NARVAEZ D. *Does Reading Moral Stories Build Character?* In: *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 2, 2002, pp. 155-171. ISSN 1040-726X.
8. NIKOLAJEVA M. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins. 2014, 247p. ISBN 978-9027201577.
9. NUSSBAUM M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 301p. ISBN 9780674179493.
10. PANEV V. Theoretical basis and models for developing students' values in primary education, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2020, 8(1), pp. 81-91. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2001081P>
11. ZIPES J. *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton: Princeton University Press. 2012, 256p. ISBN 9780691153384.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.09>
CZU: 37.091/.015:159.954.4(478)

CONTEXTUL AXIOLOGIC AL COMPETENȚEI A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI PRIN ABORDĂRILE STEM/STEAM

Ileana Simona ȘEREMET,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesoară, Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Căușeni, RM

ORCID: 0000-0002-5809-5909

E-mail: seremet.simona@gmail.com

Ludmila FRANȚUZAN,

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

ORCID: 0000-0003-4156-1288

E-mail: frantuzan.ludmila@gmail.com

Rezumat: În contextul reformelor educaționale actuale, angajamentul față de valori presupune dezvoltarea competențelor transversale în vederea susținerii unui parcurs educațional flexibil, adaptat nevoilor individuale ale elevului. Actualul context educațional presupune alinierea sistemului de învățământ național la valorile europene, punând accent pe cele opt competențe-cheie, printre care și competența „a învăța să înveți”, esențială în dezvoltarea personală a elevului. Această competență, se fundamentează pe un set de valori care ghidează cadrele didactice în modelarea identității elevului. În cadrul abordărilor STEM/STEAM, „a învăța să înveți” capătă un caracter aplicativ, facilitând formarea valorilor prin reflecție, auto-reglare și explorare creativă. În acest context axiologic, valorile se exprimă prin asumarea unui sens personal față de cunoaștere, angajament valoric în procesul de învățare, responsabilitate epistemică și viziune strategică orientată spre dezvoltare durabilă. Învățarea prin proiect reprezintă o strategie didactică pedagogică centrată pe elev, ce valorifică experiența, colaborarea și rezolvarea de probleme reale. Prin implicarea activă în proiecte interdisciplinare, elevii își dezvoltă nu doar cunoștințele, ci și abilități esențiale precum gândirea critică, creativitatea, comunicarea și responsabilitatea. Această metodă stimulează autonomia, inițiativa și capacitatea de a face conexiuni între domenii. Învățarea prin proiect reprezintă deschideri pentru diferențele în învățare (respect pentru personalitatea și unicitatea elevului) și pentru diferențele în convingeri, pentru viziunile asupra realității. În cadrul proiectului elevii adresează întrebări pentru a înțelege viziunea colegilor, reușesc să interacționeze cu cei din grup comunicând cu claritate și responsabilitate pentru veridicitatea datelor prezentate, sintetizează dovezi și idei din diverse domenii pentru a formula un demers clar și convingător.

Cuvinte-cheie: valori, învățare, competența de a învăța să înveți, modele valorice, STEM/STEAM, curriculum, învățarea prin proiect.

THE AXIOLOGICAL CONTEXT OF THE COMPETENCE OF LEARNING TO LEARN THROUGH STEM/STEAM APPROACHES

Summary: In the context of current educational reforms, commitment to values involves the development of transversal competencies that support a flexible educational path, adapted to the individual needs of each student. The current educational context requires the alignment of the national education system with European values, emphasizing the eight key competencies, including the competency of “learning to learn”, essential in the student’s personal development. This competency is based on a set of values that guide teachers in shaping the students. Within the STEM/STEAM approaches, “learning to learn” requires an applicative character, facilitating the formation of values through reflection, self-regulation, and creative exploration. In this axiological context, values are expressed by assuming a personal meaning towards knowledge, commitments in the learning process, epistemic responsibility, and strategic vision oriented towards sustainable development. Project-based learning is a student-centered pedagogical strategy that values experience, collaboration, and real-world problem-solving. By actively engaging in interdisciplinary projects, students develop not only their knowledge, but also essential skills such as critical thinking, creativity, communication, and responsibility. This method stimulates autonomy, initiative, and the ability to make connections between fields. Project-based learning opens up for differences in learning (respect for the student’s

personality and uniqueness) and for differences in beliefs and visions of reality. Within the project, students ask questions to understand their peers' visions, manage to interact with their group members, communicating clearly and responsibly for the veracity of the data presented, and synthesize evidence and ideas from various fields to formulate a clear and convincing approach.

Keywords: values, learning, learning to learn competence, value models, STEM/STEAM, curriculum, project-based learning.

Introducere. În contextul reformelor educaționale recente, modernizarea sistemului de învățământ din Republica Moldova reflectă o armonizare în raport cu valorile europene fundamentale, promovând o educație centrată pe dialog intercultural, cetățenie activă și învățare pe tot parcursul vieții. În viziune europeană, învățarea pe tot parcursul vieții este tot mai mult valorizată ca proces permanent de dezvoltare personală și profesională, prin dobândirea de cunoștințe, deprinderi și valori în contexte formale, non-formale și informale [5].

Educația este recunoscută atât în plan național cât și internațional, pilon central în promovarea valorilor democratice și diversității culturale, contribuind la consolidarea coeziunii sociale și a identității europene prin convivialitate și egalitate într-o societate democratică și multiculturală. Scopul educațional fundamental al oricărei națiuni este întemeiat pe promovarea unei „culturii democratice” bazată pe valori fundamentale, atitudini civice, convingeri și practici democratice [4].

Discuții, metodologie, relevanță. În accepțiunea lui S. Cristea, esențiale în cadrul științelor pedagogice sunt valorile, ce stau la baza procesului educațional și care includ: binele moral, adevărul științific, frumosul și alte aspecte importante ale educației, semnificative în formarea și în dezvoltarea continuă a personalității elevului. Valorile generale promovate în domeniul educației devin relative cu cât ne aprofundăm în zona domeniilor particulare: „Toți apreciază Frumosul, Binele, Adevărul, dar reprezentările acestor valori sunt diferite, de la o cultură la alta, de la un spațiu și timp istoric la altul, uneori de la o persoană la alta”, consemnează C. Cucoș, iar de aici și conflictele ce apar, prin diverse manifestări comportamentale. Deci, educația nu modelează doar procesul de predare și de învățare, ci influențează profund și modul în care valorile sunt înțelese, asumate și integrate în viața de zi cu zi [7].

C. Cucoș identifică cel puțin două probleme majore în abordarea educației contemporane:

- **tautologia:** ideea că educația nu poate fi concepută în afara unui set de valori și a procesului de transmitere a acestora - valori morale, culturale, civice sau sociale - fiind astfel o

definiție circulară ce riscă să eludeze sensul profund al actului educativ;

- **ambiguitatea conceptuală:** întrebarea „ce acoperă noul concept?” pune în lumină dificultatea de a delimita conținutul valoric al educației, accentuând în special dimensiunea morală și etică, menită să răspundă provocărilor societății moderne [8].

Conceptul de „valoare” a fost și este obiectul de studiu în cadrul multiplelor cercetări din psihologie, filosofie și pedagogie care presupun formarea acesteia în context longitudinal și integrare transversală la toate disciplinele.

Valorile reprezintă principii fundamentale ce orientează comportamentele, deciziile și atitudinile morale ale indivizilor și ale comunităților. În esența sa, *valoarea* este o atitudine de apreciere a ceva important în anumite contexte. În domeniul educației, valorile reprezintă repere axiologice primordiale pentru formarea responsabilității sociale și a identității personale. Totodată, valorile sunt idei și convingeri ce conferă sens procesului de învățare școlară, relațiilor interumane și dezvoltării personale. În context pedagogic, ele se transmit prin curriculum, prin interacțiunile educative și prin cultura instituțională a școlii, astfel, se formează și se dezvoltă valori generale prin conținuturile programelor școlare, dar și valori de proces ce *mijlocesc*, adică servesc drept mijloc pentru realizarea unei anumite acțiuni.

M. Rokeach este unul din fondatorii conceptului de valoare în educație, oferind o serie de perspective psihologice și axiologice privind formarea valorilor. În lucrarea *Natura valorilor uman* sunt clasificate valorile în *terminale* și *instrumentale* evidențiind faptul că sistemele valorice ale indivizilor sunt influențate de factori culturali, de mediu și de convingeri personale. Aceste influențe generează nevoi fundamentale, iar valorile acționează ca repere ce ghidează modul adecvat de satisfacere a acestor nevoi [24, p.1].

Valorile au fost ulterior interpretate în 1994 de către H. Hungerford, T. Volk, și J. Ramsey, în descriptori de valoare: estetic, cultural, ecologic, educațional, egocentric, etic/moral, sănătate, legal/juridic, politic, recreațional, religios, științific și social [Apud 24, p.2]; [14, p.2].

H.S. Schwartz a generat o definiție conceptuală a valorilor, ce încorporează cinci caracteristici: 1) concepte sau convingeri; 2) stări finale sau comportamente dezirabile; 3) transcend în situații specifice; 4) ghidează selecția sau evaluarea comportamentelor și evenimentelor și 5) sunt ordonate în funcție de importanța relativă [25, p.3-4].

Totodată, pentru a orienta curricula axate pe valori în perspectivă longitudinală, H.S. Schwartz a propus o teorie a *valorilor universale* [Apud 25, p.47-49]. Astfel, conceptul de transversalitate al valorilor este discutat în toate domeniile educației, în disciplinele de educație pentru societate, educație civică sau morală, deoarece se produce învățarea valorilor.

M. Halstead și M. J. Taylor disting explicit „valorile în educație” și „educația pentru valori”, definind valorile ca ansamblu de principii, convingeri fundamentale, idealuri, standarde sau orientări existențiale ce funcționează drept repere generale de conduită, influențând deciziile, evaluarea credințelor și acțiunilor, fiind profund legate de identitatea și integritatea personală, printre acestea fiind:

- atitudine grijulie și un simț al responsabilității pentru sănătatea și bunăstarea întregului mediu;
- atitudine critică față de informațiile primite, pune sub semnul întrebării presupunerile;
- evaluare reflexivă a acurateței percepțiilor personale;
- respect pentru convingerile altor persoane, precum și pentru dovezi și argumente raționale;
- conștiință relațională profundă;
- orientare axiologică în timp;
- respect pentru potențialul uman de a lucra în cadrul constrângerilor de mediu și de a proiecta viitorul în mod creativ;

- angajament de a valorifica propriile abilități în dezvoltarea vieții personale [16, p.13, p.71].

În viziunea lui C. Cucoș, „școala actuală trebuie gândită ca un perimetru al întâlnirilor, al negocierilor și al complementarizării valorilor, al concretizării lor în cunoștințe, atitudini, conduite” [9, p.253]. Actualmente, în Republica Moldova angajamentul față de valori presupune alinierea curriculară și dezvoltarea competențelor transversale în vederea susținerii unui parcurs educațional flexibil, adaptat nevoilor individuale, consolidând competitivitatea durabilă, echitatea socială și reziliența față de cerințele societății contemporane [11].

Cadrul de Referință al Curriculumului Național 2025 fundamentează o educație de calitate prin crearea *sistemului de valori* și principii prin care învățământul din Republica Moldova să se alinieze la modelele educaționale europene, a *profilului de competență* al absolventului care să facă față cerințelor pieței muncii la nivel național, european și global, a *sistemului de competențe* care să atingă finalitățile treptelor de școlarizare, a *sistemului de dezvoltare graduală a competențelor* prin racordare la sistemul de competențe-cheie, competențe transdisciplinare din Planul Cadru, a *caracterului interdisciplinar* integrat intra-, inter- și transdisciplinar la toate disciplinele, a *reperului de proiectare metodologică*, a *reperului flexibil* în funcție de nevoi, interese și particularități, a *contextului metodologic privind evaluarea calității* cadrului de referință propus [1, p.2]. În acest sens sunt promovate patru categorii de valori, prin care se urmărește cultivarea respectului față de identitatea culturală națională, tradiții și protecția planetei, valori interconectate într-un sistem și prezentate, în figura 1.

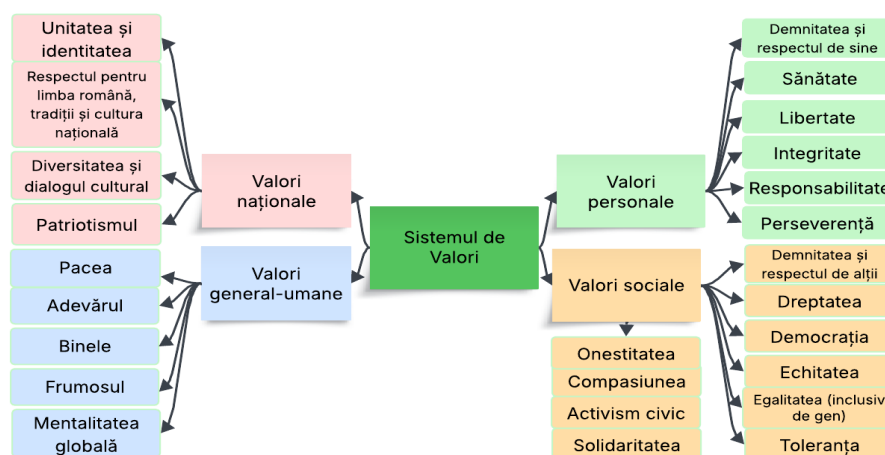


Fig.1. Sistem de valori propus de CRCN [1, p.7-8].

Această integrare de valori contribuie la formarea unor convingeri, comportamente și atitudini clare, prin care să garanteze stabilitatea, coeziunea socială, credințe și idealuri față de cultură, religie și istoria neamului, promovând interesele naționale și binele comun al țării.

Codul Educației al Republicii Moldova subliniază importanța unei pregătiri integrale a elevilor din punct de vedere intelectual, fizic și spiritual, formarea competențelor necesare vieții, exprimate prin valorile promovate și consolidate în procesul educațional [2]. Printre prioritățile educaționale naționale regăsim transformarea educației în formarea valorilor pe termen scurt și lung prin planuri de acțiuni și noi reforme.

Un efort în acest sens s-a conturat odată cu proiectul „*Conceptul Dezvoltării Curriculumului Școlar*” 2024-2027 propus de Ministerului Educației și Cercetării [3], prin care se încearcă conturarea unui Curriculum pe discipline pentru o nouă generație de elevi. Documentul are ca finalități reconceptualizarea curriculară, formarea graduală a competențelor-cheie, generale și specifice, formarea și dezvoltarea competențelor transversale și învățarea cu caracter interdisciplinar și aplicativ [Apud, 3]. Misiunea Curriculum-ului Național din Republica Moldova presupune atingerea unui sistem întreg de competențe-cheie necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții: participare activă la viața socială și economică; independență de opinie și acțiune deschisă pentru dialog intercultural, în contextul valorilor naționale și universale asumate [13]; [1, p.4-5].

Formarea elevilor presupune cultivarea unor valori-cheie precum: *empatia, toleranța, respectul față de diferențele culturale, deschiderea către diversitate și incluziune, capacitatea de adaptare, gândirea critică, explorarea, etica digitală și conștiința ecologică*. Aceste valori conferă profunzime curriculumului și sprijină dezvoltarea competențelor necesare într-o societate în continuă schimbare. În acest sens fiecare arie curriculară are un set de valori ce orientează cadrele didactice în formarea personalității elevului. Pentru aria curriculară *Matematică și Științe* sunt specifice valorile precum: Adevărul, Demnitatea, Frumosul, Binele, Libertatea, Sustenabilitatea, Sănătatea. Totodată, în contextul asigurării incluziunii în școala contemporană menționăm cinci valori: egalitatea, participarea, comunitatea, respectul pentru diversitate și durabilitatea.

Ce ar fi educația fără încredere, onestitate, curaj, compasiune, bucurie, dragoste, speranță sau frumusețe? Deci, toate valorile sunt necesare pentru a

contribui la formarea unei societăți responsabile și incluzive.

A învăța să înveți în contextul valorilor. În centrul paradigmelor europene privind învățarea pe tot parcursul vieții se regăsește și competența de *a învăța să înveți*, considerată de către unii autori o valoare în educația modernă ce asigură reușita școlară, personală și profesională prin modul cum elevii își folosesc cunoștințele și abilitățile prin disponibilitatea/voința lor de a acționa [12, p.18].

Dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” presupune un șir de transferări curriculare și orientări pedagogice privind învățarea școlară, strategiile didactice centrate pe elev astfel încât învățarea să devină personalizată, activă și autoreglată. Complexitatea acestei competențe derivă din caracterul său transversal, autoreflexiv și necesitatea de a îmbina dimensiunile cognitive, metacognitive, motivaționale și atitudinale ale învățării cu dimensiunea social-valorică, reflectând ideea de învățare în contextul colaborării și interacțiunilor sociale. Mai multe studii abordează această competență ca fiind una din prioritățile Strategiei Educației 2030, deoarece este centrată pe formarea de valori [1, p.10] și reprezintă un indicator al performanței și calității, regăsindu-se printre abilitățile școlare supuse evaluării internaționale [Apud 12, p.4].

Conform Proiectului „*Future of Education and Skills 2030*” (OECD), competența „a învăța să înveți” este fundamentală în contextul valorilor deoarece oferă perspective integrate ale învățării prin inovații curriculare și formează cunoștințe, abilități, atitudini și valori de care elevii și profesorii au nevoie pentru a se dezvolta în viitor [20].

În Cadrul conceptual al învățării, propus de către OECD 2030/2024, „a învăța să înveți” apare ca o competență transferabilă [21, p.6-9]. Autorii M. Young și J. Muller sugerează că, dacă autori de programe curriculare și factorii de decizie politică își doresc ca elevii din 2030 să fie gânditori critici, analitici, capabili să identifice soluții eficiente și să își dezvolte în mod continuu abilitatea [Apud, 20] de a „învăța să înveți”, aceștia trebuie să se concentreze pe pedagogiile și programele de învățământ ale diferitelor domenii de cunoaștere [31, p. 9].

Potrivit lui J. Mestre „transferul învățării” poate fi definit într-un sens mai larg ca fiind „capacitatea de a aplica cunoștințe sau proceduri învățate într-un context sau în contexte noi”. Dacă acest transfer are loc în contexte relativ similare, este cunoscut sub numele de „transfer apropiat”; iar dacă acest

transfer are loc într-un context diferit, este cunoscut sub numele de „transfer îndepărtat”. Prin transferul cunoștințelor are loc și transferul valorilor, presupune că transferul cognitiv și metacognitiv devin posibile doar dacă elevul însușește profund valorile precum curiozitatea, perseverența, respect pentru cunoaștere, respectul de sine și față de aceia din jur, deschidere la schimbare, responsabilitate, conduită etc. [Apud 21, p.6-9]. În altă ordine de idei documentele de referință europene evidențiază faptul că *a învăța să înveți* are un caracter transdisciplinar și adaptabil al învățării în contexte sociale [27].

Totodată Oficiului General al Școlilor Europene oferă un modul de integrare a competențelor-cheie

în școlile europene, printre care și pc. 5) *Competența personală, socială și „a învăța să înveți”*, aliniată cu Recomandarea Consiliului din mai 2018, prin punctarea dimensiunilor valorice precum: responsabilitatea, perseverența, auto-motivarea, colaborarea și reziliența, considerate componente intrinseci ale competenței [23].

În cadrul aceluiași modul, a fost elaborat și un model de integrare în curriculum a competenței, ce include exemple de poziții din curriculum, valorile, abilitățile și atitudinile aferente acestora, precum și situații concrete prin care aceste dimensiuni pot fi dezvoltate prin curriculum, model explicat în Tabelul 1.

Tabelul 1. Competența personală, socială și „a învăța să înveți” [26, p.32-34].

<i>Competența personală, socială și cea de a învăța să înveți reprezintă capacitatea de a reflecta asupra propriei persoane, de a gestiona eficient timpul și informațiile, de a lucra cu ceilalți într-un mod constructiv, de a rămâne rezilient și de a-și gestiona propria învățare. Include capacitatea de a face față complexității, de a învăța să înveți, de a susține bunăstarea fizică și emoțională, de a empatiza și de a gestiona conflictele [Apud 26, p.32].</i>		
Dimensiunea - Cunoștințe [Apud, 26, p.32].	Unde în curriculum? P- ciclul primar, S- ciclul secundar	Valorile posibile promovate [4, p. 11].
→ Componentele unei minți, corp și stil de viață sănătos, nevoi proprii: motivație, încredere în sine și autodisciplină	↪ Educație fizică (P)	↪ Valorizarea demnității umane, responsabilitate, grijă față de sine și ceilalți, asumare, disciplină, perseverență, etică personală etc.
→ Gestionarea timpului, conduita informației și reguli de comunicare în procesul de învățare, egalitate și incluziune a strategiilor de învățare, formare și carieră	↪ Toate disciplinele ↪ Religie/Etică - Educație pentru societate (P, S) ↪ Ghidare în carieră/consiliere în carieră	↪ Valorizarea drepturilor omului, demnității umane, diversității culturale: responsabilitate, perseverență, rigoare, egalitate, democrație, civism, empatie, respect, echitate, justiție, toleranță etc.
Dimensiunea - Abilități de bază [Apud 26, p.33].	Unde în curriculum? (P, S)	Abilitățile posibile dezvoltate [4, p. 11].
→ Să identifice propriile capacități, să-și stabilească obiective prin gestionarea complexității, a motivației, autoevaluare	↪ Limbi străine - toate nivelele	↪ Învățarea autonomă, gândire critică, gândire analitică, observare, flexibilitate, rezolvarea conflictelor, comunicare, organizare etc.
→ Să comunice constructiv, să colaboreze în echipă, să facă față incertitudinii, stresului, să caute sprijin, să gestioneze eficient învățarea prin empatie, toleranță	↪ Limba maternă (L1), Filosofie (6 -7), Descoperirea lumii (P)	↪ Abilități lingvistice, de comunicare, cooperare, învățare autonomă, adaptabilitate, flexibilitate, empatie, ascultare etc.
Dimensiunea - Atitudini [Apud 26, p.33-34].	Unde în curriculum? (P, S)	Atitudinile posibile formate [4, p. 11].
→ Îngrijire față de starea de bine personală, socială și fizică, oportunități de a învăța, rezolvare de probleme		↪ Responsabilitate, deschidere, auto-eficacitate, toleranță, perspective asupra lumii etc
→ Manifestă respect față de ceilalți, față de diversitate, comunicarea interculturală, diversitate, integritate, asertivitate	↪ Religie/Etica/Educație societate	↪ Respect, responsabilitate, deschidere față de cultură, spirit civic etc.

Integrarea valorilor, atitudinilor și abilităților în programele curriculare școlare creează o educație complexă, pregătește elevii să fie cetățeni responsabili, formează elevi care să fie capabili să se adapteze condițiilor sociale și elevi care să contribuie pozitiv în societate. Prin formarea unor valori și atitudini precum respectul, responsabilitatea sau colaborarea, elevii vor fi capabili să relaționeze în societate, să devină cetățeni responsabili. Dezvoltarea abilităților de lucru în echipă, rezolvarea de probleme și abilitatea de a învăța să înveți asigură pregătirea solidă și coerentă a elevului atât personal cât și profesional în viitor. Prin valorificarea respectului, toleranței, empatiei și diversității culturale elevii pot manifesta demnitate umană, echitatea și acceptarea, considerate valori durabile. Prin integrarea valorilor socio-emoționale în curriculum, se promovează, pe lângă dezvoltarea laturii cognitive și dezvoltarea dimensiunilor emoționale, sociale, fizice și spirituale. **Abordările STEM/STEAM în contextul valorilor.** Evoluția paradigmatelor din sistemul educațional pun accentul tot mai mult pe problema formării personalității multiaspectuale a elevului. Deși cercetările asupra conceptelor STEM/STEAM sunt încă în faza analitică, aceste mișcări orientează învățarea de la modelul tradițional spre abordări inter- și transdisciplinare, pregătind elevii să aplice principiile învățate în contextele reale ale învățării [1, p.43].

O lucrare de referință privind dezvoltarea valorilor prin STEM/STEAM este articolul *The STEAM vs STEM Educational Approach* de V.U. Okwara și J.P.H. Pretorius, 2023, în care se analizează critic integrarea conceptelor și valorificarea unor abilități și atitudini pozitive față de știință. Abordarea propusă de autori consolidează fuziunea dintre ramurile științei ce vor forma valorile necesare în viitoarele studii: curiozitate, uimire, descoperire, promovarea rezolvării de probleme, motivație, atitudine pozitivă în învățare [19, p.25-27].

Alți autori, prin lucrările lor, oferă contexte de integrare a științelor cu artele comparând STEM cu STEAM sau STEAM cu STEM, contexte ce duc la dobândirea de valori culturale, credințe, norme și strategii de rezolvare a problemelor [15, p.2]. În acest context, G. Yakman extinde paradigma STEM în STEAM prin integrarea Artelor, conectând creativitatea, empatia, înțelegerea culturală și gândirea critică în cadrul disciplinelor tehnico-științifice [30]. Aceste concepte antrenează o serie de abilități precum rezolvarea problemelor, dezvoltarea gândirii computaționale, a gândirii critice și analitice sau abilități de cercetare științifică [28]. Prin integrarea conținuturilor mai sus menționate, se înțelege că

elevii nu învață doar matematica, apoi fizica, chimia și artele separat, dar folosesc simultan cunoștințele pentru a crea produse, a construi soluții sau a rezolva probleme. Pentru a evita supraîncărcarea curriculumului, există posibilitatea ca sistemele de învățământ să perceapă crearea de noi materii sau concepte printre care STEM + STEAM – o mișcare ce presupune gruparea unor materii pentru un anumit scop [18]; [10, p.8].

De exemplu, se propune elevilor o situație întâlnită în viața de zi cu zi, și anume - **Construcția unui pod pentru o localitate afectată de inundații.** Prin această situație vom sublinia: cunoștințele tehnico-științifice (STEM); aplicarea prin STEAM; analiza valorilor, atitudinilor și abilităților dezvoltate, Tabelul 2.

Exemplul didactic *evidențiază* caracterul integrativ al disciplinelor școlare ce nu funcționează ca entități izolate, ci se articulează într-un cadru coerent prin abordări interdisciplinare și centrate pe elev. Prin conexiuni între științe, arte și științele umaniste, se promovează contextualizarea cunoașterii, dezvoltarea motivației intrinseci și formarea unei gândiri autonome, cu valențe științifice. Momentul, situația didactică *subliniază* formarea valorilor educaționale, atitudinile și trăsăturile de caracter dezvoltate prin abordări STEM/STEAM. Activitatea didactică formează elevilor, pe lângă competențe transversale, valori umane și sociale:

- valori personale - responsabilitate, perseverență, respect față de sine;
- valori sociale - respect față de alții, compasiune, activism civic, solidaritate;
- valori naționale - identitate, unitate, respect cultural;
- valori general-umane - binele, frumosul, adevărul, libertatea [1, p.7-8].

Abordările de tip STEM/STEAM trebuie să fie sporadice începând de la studii incipiente la cele științifice exprimate ca valori precum: convingeri, atitudini și comportamente.

Formarea valorilor în educație nu se reduce la simpla transmitere de reguli, ci implică modelarea unui spațiu educațional viu, deschis și interactiv, în care elevii învață să se raporteze conștient la propria identitate, la ceilalți și la realitatea înconjurătoare. În acest cadru, proiectul educațional devine o platformă de explorare și de reflecție, unde valorile se cristalizează prin experiență directă, dialog autentic și asumarea responsabilității.

Tabelul 2. Valori, Atitudini, Abilități dezvoltate în context STEM/STEAM

STEM/STEAM	Abilități	Valori, Atitudini dezvoltate
S ♦ Științe (Istorie, Chimie, Fizică, Biologie, Geografie) - studierea materialelor de construcție a unui pod, în stabilirea efectelor dezastruoase ale apelor asupra acestora.	Observare, investigare, analiza datelor, formularea ipotezelor.	Curiozitate, gândire critică, responsabilitate, respect pentru mediul înconjurător etc.
T ♦ Tehnologii - folosirea unor softuri 3D, modelare în Tinkercad, Autocad, pentru a construi digital podul și pentru a simula funcționalitatea acestuia.	Transfer tehnologic, utilizarea aplicațiilor digitale, modelare.	Flexibilitate, responsabilitate, spirit practic și analitic, autonomie etc.
E ♦ Inginerie - proiectarea structurii podului prin aplicarea principiilor din inginerie, analiza grinzilor, arcurilor, suspensiilor ce asigură rezistență și stabilitate, alcătuirea planului tehnic detaliat, forțele care vor acționa asupra podului.	Gândire critică, cooperare, rezolvare de probleme.	Perseverență, gândire logică, creativitate, etică, cooperare, angajament în luarea deciziilor etc.
A ♦ Arte - realizarea unui design estetic al podului, prezentare vizuală/digitală în aplicații.	Prezentare creativă, exprimare vizual-estetică.	Sensibilitate, respect pentru diversitate, responsabilitate culturală etc.
M ♦ Matematică - calcule de rezistență, forțe care vor acționa asupra podului, proporții.	Reprezentare grafică, aplicarea formulelor de calcul, măsurare și estimare.	Perseverență, rezolvare de probleme etc.

Învățarea prin proiect poate fi o abordare utilă în formarea competențelor orientate spre viitor, având un rol integrator în promovarea învățării deoarece este un proces prin care are loc învățarea [6, p.6]. Învățarea prin proiect presupune că „învățarea” se concentrează pe cercetare (întrebarea principală), este axată pe investigație (constructivistă), este centrată pe elev (centralitate) și intenționată (autonomie și realism). Prin urmare, învățarea prin proiect trebuie să fie poziționată central în cadrul curriculumului, nu periferic [29]. Învățarea prin proiect reprezintă o metodă didactică de referință în cadrul abordărilor STEM/STEAM, oferind contexte autentice pentru aplicarea cunoștințelor interdisciplinare prin formularea de: 1) Întrebări cheie, 2) Obiective de învățare, 3) Practici științifice, 4) Colaborare, 5) Utilizarea Instrumentelor tehnologice, 6) Crearea unui artefact [17, p.3-4].

Învățarea prin proiect reprezintă o strategie didactică pedagogică centrată pe elev, ce valorifică experiența, colaborarea și rezolvarea de probleme reale. Prin implicarea activă în proiecte interdisciplinare, elevii își dezvoltă nu doar cunoștințele, ci și abilități esențiale precum gândirea critică, creativitatea, comunicarea și responsabilitatea. Această metodă stimulează autonomia, inițiativa și capacita-

tea de a face conexiuni între domenii. Învățarea prin proiect, prezintă deschideri pentru diferențele în învățare (respect pentru personalitatea și unicitatea elevului) și pentru diferențele în convingeri, pentru viziunile asupra realității. În cadrul proiectului elevii adresează întrebări pentru a înțelege viziunea colegilor, reușesc să interacționeze cu cei din grup comunicând cu claritate și responsabilitate pentru veridicitatea datelor prezentate, sintetizează dovezi și idei din diverse domenii pentru a formula un demers clar și convingător.

În acest context, competența „a învăța să înveți” capătă o dimensiune strategică. Elevii sunt încurajați să-și cunoască propriul stil de învățare, să își stabilească obiective, să își monitorizeze progresul și să își adapteze strategiile în funcție de nevoi și provocări. Această competență transversală susține învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltarea unei mentalități deschise spre explorare, adaptabilitate și auto-reflecție.

Așa cum am menționat în situația didactică, proiectele STEM/STEAM oferă atât principii de proiectare cât și spațiu pentru exprimarea liberă a elevilor, manifestând respect pentru diferite opinii sau idei, disponibilitate în a participa la luarea deciziilor, responsabilitate pentru deciziile luate dar și pentru

sarcinile ce urmează a fi realizate în interesul grupului și prezentate conform timpului acordat. La etapa finală a proiectului, membrii echipei prezintă produsele (produsul inovativ) obținut cu entuziasm și demnitate, esențiale în promovarea nevoii de a ști și a valorilor dobândite. Redefinirea rolului elevilor prin valori este prezentată în Fișa de evaluare a cadrului didactic. Prin proiectele educaționale de timp STEM/STEAM cunoașterea se construiește prin acțiune, iar învățarea devine o practică conștientă, personalizată și sustenabilă.

Concluzii. Valorile devin repere esențiale pentru auto-reflecție și autoreglarea procesului de învățare, susținând dezvoltarea personală și profesională. Prin cultivarea competenței „a învăța să înveți” în cadrul educației STEM/STEAM, elevul dobândește capacitatea de a-și gestiona parcursul educațional în mod autonom, devenind conștient, reflexiv și capabil să înțeleagă sensul și aplicabilitatea învă-

țării. Prin STEM/STEAM aderăm la valorile fundamentale europene: empatia, respectul, cooperarea considerate „instrumente” relevante în valorizarea diversității și expresivității culturale. Potrivit lui Vl. Pâslaru, atitudinile se identifică cu valorile, ele sunt valori ale persoanei în sensul că reprezintă esența acestuia: „ne deosebim de alții prin ceea ce avem noi esențial și când zicem că ne apropiem esențele, de fapt ne apropiem diferențele. Or, a avea atitudine față de ceva înseamnă a avea un *sens propriu*, înseamnă a avea valoare” [22].

În contextul axiologic al competenței *a învăța să înveți* prin abordările STEM/STEAM a avea atitudine înseamnă a-ți însuși un *sens propriu în raport cu învățarea școlară*, a te angaja valoric în procesul de explorare, reflecție și creație, precum și responsabilitate epistemică, orientare strategică spre dezvoltare durabilă. Acestea ar fi și un deziderat al școli contemporane ce tinde spre globalism.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CADRUL DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL, 2025. Proiect, Disponibil: <https://particip.gov.md/ro/document/stages/proiectul-cadrului-de-referinta-al-curriculumului-national/13875>
2. CODUL EDUCAȚIEI Nr. 547, din 21.07.1995. Republica Moldova. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-07>
3. CONCEPTUL DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR, 2024 Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău 2024. Disponibil: https://particip.gov.md/ro/download_attachment/22752
4. COUNCIL OF EUROPE. Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2016. ISBN 978-92-871-8237-1. Disponibil: <https://rm.coe.int/16806ccc07>
5. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union 2018. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
6. CONDLIFFE B., QUINT J., VISHER M.R., DROHOJOWSKA S., SACO L., NELSON E. Project-Based Learning A Literature Review Working Paper. 2017. P.1-84. Disponibil: https://www.mdrc.org/sites/default/files/Project-Based_Learning-LitRev_Final.pdf
7. CRISTEA S. Fundamentele pedagogiei. Pref. de Ion-Ovidiu Pânișoară. Editura Polirom, Iași 2010. ISBN 978-973-46-1562-9. Disponibil: https://www.academia.edu/9470931/Fundamentele_pedagogiei_fara_sublinieri_p65, (PDF)
8. CUCOȘ C. Pedagogie și Axiologie. Editura Didactică și Pedagogică București, 1995. ISBN: 973-30-4398-2. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/350342726/Constantin-CUCOS-Pedagogie-si-Axiolo-pdf>, (PDF)
9. CUCOȘ C. Filosofia educației. Statut, dimensiuni, configurări. Editura Polirom, Iași: 2022. ISBN 978-973-46-9234-7
10. EUROPEAN COMMISSION. Strengthening European Identity through Education and Culture. The Commission's contribution to the

- Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. Disponibil: <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vkjb-paci9iyl>
11. EUROPEAN COMMISSION. European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness, and Resilience. 2020. Disponibil: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/european-skills-agenda_en
 12. FRANȚUZAN L. Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-3274-8-0. CZU 37.0 F 87. Disponibil: https://soros.md/wp-content/uploads/2022/09/Frantuzan_0.pdf
 13. GUȚU VL., BUCUN N., GHICOV A., POGOLȘA L., CRUDU V. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. 2017. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
 14. HUGHERFORD H., VOLK T., RAMSEY J. A prototype Environmental Education Curriculum for the Middle School. Revised ENESCO-UNEP-IEEP. Environmental Education Series No 29, 1994. p.2. Disponibil: https://mio-ecsde.org/protarea/Annex_4_3_values_lists.pdf, (PDF)
 15. HUGES B. S., CORRIGAN M.W., GROVEL D., ANDERSEN S. B., and WONG, J. T. Wong. Integrating arts with STEM and leading with STEAM to increase science learning with equity for emerging bilingual learners in the United States. *International Journal of STEM Education* (2022) doi.org/10.1186/s40594-022-00375 7. Disponibil: <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-022-00375-7>
 16. HALSTEAD J.M., TAILOR M.J. Values in Education and Education in Values. 1996 paperback: ISBN-0-7507-0510-8. clothbound: ISBN-0-7-0509-4. Books (010) Reports Research/Technical (143) Collected Works General (020). p. 221. ED 393 218. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393218.pdf>, (PDF)
 17. MARKULA A., AKSELA M. The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research* 2022. University of Helsinki, Helsinki, Finland. Open Access <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>.
 18. MESTRE J. Transfer of learning: Issues and research agenda. National Science Foundation, 2002. Disponibil: <https://www.nsf.gov/pubs/2003/nsf03212/nsf03212.pdf>, (PDF)
 19. OKWARA V.U. & PRETORIUS, J.P.H. The STEAM vs. STEM Educational Approach: The Significance of Applying the Arts in Science Teaching for Changing Learners' Attitudes. *Journal of Culture and Values in Education*. E-ISSN:2590-342X. Volume: 6 Issue: 22023. pp.18-33. Disponibil: <https://cultureandvalues.org/index.php/JCV/article/view/204/104>
 20. OECD. Future of Education and Skills 2030/2040. Disponibil: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
 21. OECD. Conceptual Learning Framework. Future of Education and Skills 2030. KNOWLEDGE FOR 2030. p. 8-9. Disponibil: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Knowledge_for_2030_concept_note.pdf, (PDF)
 22. PÂSLARU VL. Valorile educației din perspectiva curriculară. file:///C:/Users/UNICEF/Downloads/Valorile%20educatiei%20din%20perspectiva%20curriculara.pdf
 23. RECOMANDAREA CONSILIULUI EUROPEI din 22 mai 2018 privind

- competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. (2018/C 189/01). Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
24. ROKEACH M. *The Nature of Human Values*. 1973. p.1. Disponibil: https://mio-ecsde.org/protarea/Annex_4_3_values_lists.pdf, (PDF)
25. SCHWARTS S.H. *Universals in the Content and Structure of Values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. Academic Press 1964/2003/Vol:25, San Diego, Calif. ISBN: 0120152355 (v.35: alk.paper), 0120152363 (v.36: alk.paper), 0120152371 (v.37: alk.paper). ILL Disponibil:https://www.researchgate.net/publication/230557790_Universals_in_the_Content_and_Structure_of_Values_Theoretical_Advances_and_Empirical_Tests_in_20_Countries/link/59ebdd284585151983cb77a4/download?tp=eyJjb-250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19, (PDF)
26. SCOLA EUROPAEA. Pedagogical Development Unit. Key Competences for Lifelong Learning – European Schools Curriculum Framework. 2018, Ref.: 2018-09-D-69-en-2. Pedagogical Development Unit, p. 32/69-34/69. Disponibil: <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-2.pdf>, (PDF)
27. ȘEREMET I.S., FRANȚUZAN L. Premise analitice privind conceptele STEM/STEAM/STREAM. In *Abordări intertransdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*, Ed. Ediția a 4-a, 27-28 octombrie 2023, Chișinău. UPSC, 2024, Ediția 4, pp. 524-534. ISBN 978-5-86654-132-4. p. 525, (PDF)
28. ȘEREMET I.S. Abordări conceptuale STE(A)M axate pe probleme interdisciplinare. In: *Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă: . Chimie*, Ed. 9, 19-20 martie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Ediția 9, Vol.2, pp. 168-175. ISBN 978-9975-76-391-2 (PDF).
29. THOMAS J.W. *A Review of Research on Project-Based Learning*. 2000. The Autodesk Foundation, San Rafael, California 94903. p.1-45. Disponibil: <https://www.pblworks.org/research/research-review-research-project-based-learning>
30. YAKMAN G. STEAM Education: An overview of creating a model of integrative education. Disponibil: <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT19/Yakmanfinal19.pdf>, (PDF)
31. YOUNG M., MULLER J. *Curriculum and the specialization of knowledge*, Routledge, 2016. DOI:10.4324/9781315747132. ISBN: 9781315747132

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.10>
CZU: 741/744:79:37.015:004.4

EVOLUȚIA NARAȚIUNII VIZUALE: BANDA DESENATĂ ȘI DESENUL ANIMAT ÎNTRE ISTORIE ȘI TRANSFORMARE DIGITALĂ

Stela RAILEAN,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
asistent universitar, șef al Catedrei Animație și Design de Jocuri,
Facultatea de Arte Vizuale și Design,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID 0009-0007-2133-0059
E-mail: estelaraileanu@gmail.com

Rezumat. *Narațiunea vizuală, prin intermediul benzii desenate și al desenului animat, reprezintă un limbaj vizual al artelor audiovizuale ce a avut o evoluție spectaculoasă prin prisma contextului istoric, și a transformării tehnologiilor digitale. Din perspectiva interdisciplinară, narațiunea vizuală a avut un impact semnificativ asupra procesului de învățare îmbinând storytellingul vizual cu metode inovative de învățare. În textul articolului investigăm relația complexă dintre fenomenul benzilor desenate și a desenului animat și impactul asupra paradigmelor de învățare în epoca post digitală. Demersul metodologic îmbină datele istorice cu teoria narațiunii vizuale, evidențiind reconfigurările conceptuale ale modului în care narațiunea vizuală e structurată ca vector de cunoaștere. Pentru a analiza dezvoltarea limbajului vizual și a formele vizuale – banda desenată și desenul animat, precum și impactul inovațiilor tehnologice în context istoric, inclusiv a tehnicilor de animație computerizate asupra metodelor de învățare, a fost aplicată metoda calitativă de categorizare validată cu metadata, completată de Books Ngram Viewer. Rezultatul obținut a demonstrat că tranziția de la formele tradiționale la transformările digitale a avut o evoluție dinamică, reprezentată și prin datele obținute în urma acestei cercetări. Acest studiu argumentează cum tranziția de la analogic la digital a narațiunii vizuale prin intermediul benzii desenate și a desenului animat a redefinit modul de percepție a informației în mediile contemporane.*

Cuvinte-cheie: banda desenată, carte cu bandă desenată, metodă de categorizare, desene animate, animație.

THE EVOLUTION OF VISUAL NARRATIVE: COMICS AND ANIMATION BETWEEN HISTORY AND DIGITAL TRANSFORMATION

Summary. *Visual narrative, through comics and animation, represents a visual language of audiovisual arts that has had a spectacular evolution through the prism of historical context, and the transformation of digital technologies. From an interdisciplinary perspective, visual narrative has had a significant impact on the learning process by combining visual storytelling with innovative learning methods. The purpose of this article is to investigate the complex relationship between the phenomenon of comics and animation and the impact on learning paradigms in the post-digital era.*

The methodological approach combines historical data with visual narrative theory, highlighting the conceptual reconfigurations of the way in which visual narrative is structured as a vector of knowledge. In order to analyze the development of visual language and visual forms – comics and cartoons, as well as the impact of technological innovations in a historical context including computer animation techniques on learning methods, the qualitative method of categorization validated with metadata supplemented by Books Ngram Viewer was applied. The result obtained demonstrated that the transition from traditional forms to digital transformations had a dynamic evolution, also represented by the data obtained from this research. In conclusion, this study argues how the transition from analog to digital of visual narrative through comics and cartoons redefined the way of perceiving information in contemporary environments.

Keywords: comics, comic book, cartoons, categorization method, animation.

Introducere. Arta benzilor desenate este cunoscută din antichitate, dezvoltându-se, în mare parte, din tehnica caricaturii amuzante specifică secolelor XVIII și XIX și din desenele publicate în reviste-

le britanice de umor. Inițial, benzile desenate erau publicate în rubrica desenelor umoristice a ziarelor, apoi - în reviste, cărți sau serii ale acestora. Perioada 1938-1956 este denumită „Perioada de aur a bandei

desenate” datorită apariției cărților cu benzi desenate în care eroii principali erau *Superman, Batman, Flash Gordon, Action Comics, Detective Commics* – foarte populare în SUA și în Europa.

Inițial termenul *bandă desenată* era considerat un termen ambiguu. Totuși, în anii șaizeci ai secolului trecut benzile desenate capătă noi dimensiuni de expresie artistică, fiind atribuite artei moderne, în special curentului *Pop Art*, definit ca o deconstrucție a imaginilor în perspectiva percepției în cultura populară – televiziune, reviste, filme și alte diverse forme de publicitate. Ca urmare, banda desenată devine simbolul erei libertății de exprimare și este aplicată în operele lui Roy Lichtenstein și Andy Warhol. Manopera este înlocuită cu tehnologiile mas-media, însă definiția conceptului a rămas aceeași: banda desenată (engl. *comics*) reprezintă o secvență de imagini separate cu „o preponderență a imaginii asupra textului” ce apare (și trebuia inițial să apară) într-un „mediu de masă” și spune „o poveste ce este atât morală, cât și actuală” [1, p. 369].

Desenul animat tehnologizat poate fi considerat o continuitate a manoperei bandei desenate. Emergentă în 1911, ideea desenului animat a fost rapid absorbită de noile tehnologii astfel încât în timp obține rapid conotații educative, fiind aplicat în educația preșcolară, școlară și universitară și integrat în sistemele educațional-informative de reprezentare a informației prin New Media, realitatea augmentată, virtuală, mixtă și tehnologiile 3D. Însă, deși intuitiv, valoarea, actualitatea și importanța învățării cu ajutorul bandei desenate și a desenului animat nu poate fi contestată, aceste tehnologii sunt considerate încă auxiliare și nu sunt suficient cercetate din punct de vedere pedagogic. Astfel, banda desenată și desenul animat, ca mediu educațional inovativ, sunt o temă activă de cercetare având șanse mari de a deveni o prioritate în viitorul apropiat.

Scopul acestui articol este de a explora aplicabilitatea bandei desenate și a desenului animat ca mediu inovativ de învățare. Scopul poate fi realizat prin descrierea istoricismului și identificarea reperelor de aplicabilitate a bandei desenate și a desenului animat în educația școlară.

Metoda de cercetare. Pentru a identifica și a descrie cele mai relevante tehnologii de elaborare a bandei desenate și a desenului animat pentru crearea unui mediu educațional inovativ în această lucrare a fost aplicată metoda calitativă de categorizare [14]. Metoda are ca scop identificarea unui obiectiv realist prin detalierea unor operații succe-

sive de construcție teoretizată pentru a oferi un nou sens unor fenomene prin comprehensiune, contextualizare sau relaționare. Esența metodei constă în analiza calitativă ce urmărește să genereze în mod inductiv o teoretizare la adresa unui fenomen cultural, social sau psihologic prin conceptualizarea și relaționarea progresivă și validă a datelor empirice calitative. În context, metoda calitativă de categorizare este aplicată cu scopul de comprehensiune a dinamicii privind istoricismul tehnologiilor bandei desenate și a desenului animat.

Inițial a fost identificată tendința de la banda desenată la desenul animat cu Books Ngram Viewer. Durata cercetării acestei tendințe este stabilită începând cu 1800 și continuând până în prezent.

Rezultatele obținute. Istoricul dinamicii tehnologiilor bandei desenate și aplicarea lor în educația școlară. Istoria bandei desenate are rădăcini adânci în arta egipteană. Folosirea desenelor însoțite de text este întâlnită, de asemenea, pe Columna lui Traian, în vitraliile lui William Hogarth și în poveștile picturale a lui Rodolphe Töpffer, Charles Henry Ross, R. F. Outcault și arta japoneză Manga Hokusai. Aceste tradiții s-au materializat în trei direcții, denumite banda desenată, cartea cu benzi desenate și animația care au evoluat diferit (Fig.1).

În anii treizeci - cînzeci ai secolului trecut arta benzii desenate este promovată prin ideea de a reprezenta un super erou sau echipă de supereroi, iar ulterior Robert Crumb și Art Spiegelman au dezvoltat ideea de *comix* (tr. bandă desenată pentru adulți) în care sunt ilustrate subiecte tabu pentru „a povesti” scene reale. La începutul secolului al XX-lea, majoritatea benzilor desenate erau publicate zilnic în ziarele tipărite de obicei în formatul alb-negru, iar duminica - colorate și ocupau o pagină întreagă. Cărțile cu benzi desenate erau subțiri, însă publicate color cu o periodicitate prestabilită [15].

Banda desenată este utilizată pe larg de la începutul anilor patruzeci ai secolului trecut. În lucrarea „*Dagwood splits the atom*” - una din primele exemple ale cărții desenate cu bandă desenată se explică demonstrativ modul în care științele atomice pot schimba viața. Pentru aceasta conceptele și ideile științifice sunt prezentate de eroi din povești și supereroi. Acest exemplu îi permite lui Thorndike (1941, p. 110) să descrie banda desenată ca o nouă formă de materie didactică pentru citire la științe ce includ nu doar desene, dar și text constituit din aproximativ 10 000 de cuvinte. Totuși, la acea perioadă cărțile cu benzi desenate nu au avut o rezo-

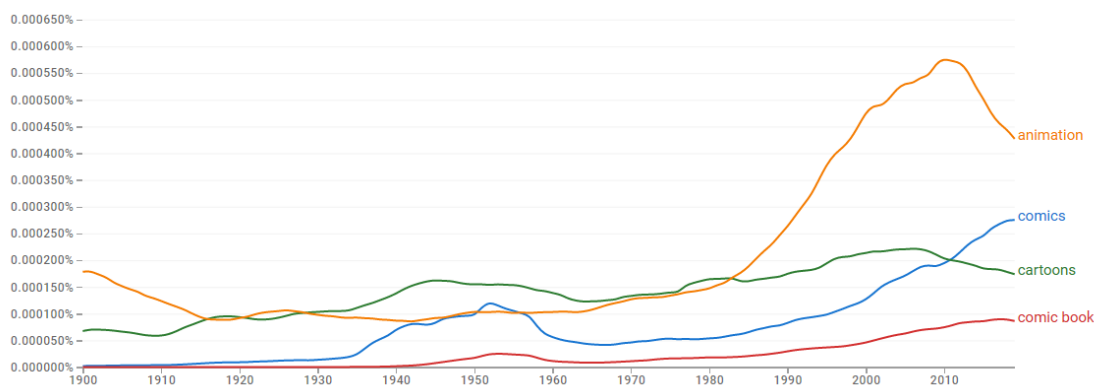


Figura 1. Istoricismul benzii desenate, cărților și a animației

nanță foarte prietenoasă a profesorilor și a părinților și nici nu erau aplicate la lecțiile de științe, însă, datorită faptului că au fost bine acceptate de elevi au atras interesul oamenilor de știință. În viziunea autorului citat este deosebit de important a studia influența psihologică și pedagogică ale cărților cu bandă desenată asupra elevilor în perspectiva temelor și modelelor grafice, caracterizărilor și caracteristicilor desenelor în banda desenată, precum și atitudinea socială față de aceste inovații. Întrebările investigative sunt: cât de mult text pentru lectură oferă benzile desenate?; care este, aproximativ, nivelul de dificultate al textului?; ce vocabular și ce experiență are copilul care le citește?

Tot în acea perioadă Hill (1941) observă că citirea benzilor desenate este o activitate preferată a copiilor la toate treptele de școlarizare. Copiii le plac cărțile cu bandă desenată pentru aventurile, suspansul și acțiunea prezentate în desenul însoțit de text. În scurt timp lucrurile s-au schimbat. Deneske (1945), de exemplu, observă că pedagogii inițial au ignorat interesul copiilor față de banda desenată, dar ulterior au observat interesul copiilor față de aceste cărți în afara orelor de clasă, intuind că citirea cărților cu bandă desenată ar putea influența percepția și modul de gândire [4]. Între timp, metoda de educare școlară cu benzi desenate devine aria de cercetare a lui Tilley (2017). Autorul observă că benzile desenate au făcut parte din sălile de clasă din SUA de cel puțin un secol.

La etapa actuală banda desenată reprezintă un mediu de comunicare grafică, creat din elemente textuale (cuvinte, figuri, imagini) și icono-plastice (imagini grafice), cu scopul de a ilustra o istorie narativă ce se desfășoară într-o combinație perfectă de imagini dinamice și statice. Terminologia benzilor desenate a fost dezvoltată de Will Eisner, Scott Mc-

Cloud, R. C. Harvey, Dylan Horrocks și alții. Astfel, în dependență de intenția super-eroului și a echipei sale deosebim:

- benzi desenate-minune (denumite în engleză *marvel comics*) în care eroii principali sunt Spider-Man, Iron Man, Captain America, Thor, Hulk, Wolverine, X-Men etc.;
- benzi desenate McCloud (denumite în engleză *McCloud comics*) reprezintă imagini picturale și alte imagini juxtapuse într-o secvență deliberată, menite să transmită informații și/sau să producă un răspuns estetic al celui care le privește;
- benzi desenate tip Manga sau romanul grafic japonez (denumite în engleză *manga comics*) reprezintă ideea benzilor desenate și a animației specifică culturii japoneze;
- benzi desenate cu scop educațional (denumite în engleză *educational comics*) sunt elaborate pentru a spori comprehensiunea unor teme dificile.

În dependență de specificul mediului de diseminare deosebim:

- benzi desenate tradiționale, diseminate prin intermediul ziarelor, revistelor sau cărților;
- benzi desenate web (engl. *web comics*, *online comics*, *Internet comics*) sunt benzile desenate și diseminate în mediul digital prin site sau *apps* de la telefonul mobil.

La etapa actuală, desenul animat reprezintă cea mai radicală schimbare de formă și de proces disponibil pentru cadrele didactice. Adoptarea unei abordări digitale sporește nevoia de a dezvolta competențe tehnice în procesul de predare.

Desenul animat. O continuitate logică a dezvoltării tehnologiilor de elaborare a benzilor desenate este desenul animat. Un prim argument este filmul

animat *Little Nemo* [5], elaborat de Winsor McCay în 1911. Acțiunea de animare a benzilor desenate demonstrată de la minutul 8:11 este probată de mai mult de zece ani în elaborarea benzilor desenate, cele mai importante fiind *The Tales of the Jungle Imps*, 1903; *Little Sammy Sneeze*, 1904; *Dream of the Rarebit Fiend*, 1904. Pentru animația din 1911 McCay a desenat 4.000 de imagini într-o lună, dar în scurt timp a abandonat animația. La 16 decembrie 1923 Walt Disney a creat primul studio de animație denumit *Disney Brothers Cartoon Studio* cu scopul de a inova tehnologia și a elabora desene animate pentru publicitate în diverse domenii, inclusiv materiale didactice pentru educație. În 1937 a fost creat primul film de desene animate de lung metraj *White and the Seven Dwarfs* [6]. Ca urmare, în 1977 arhiva companiei includea „1500 de filme educaționale, dintre care 23 erau animații” [7].

Tot în această perioadă se fac încercări de a combina tehnologia de elaborare a desenului animat prin multiplicare cu mass-media. Zajac (1965, 1966) afirma că animația pe computer oferă filmului educațional avantajele computerului și, respectiv, trebuie programat doar un ciclu al unei acțiuni repetitive; un program generează o întreagă familie de filme; iar programele de succes sunt integrate într-o bibliotecă. Specialistul în științele educației poate comunica direct prin mediul filmului în limbajul „natural” al matematicii sau fizicii, dar în acest scop este important a crea filme mai imaginative. Referitor la importanța animației în scopuri educaționale, Gordon (1977) afirma că manechinul animat și mijloacele sale didactice, cu accent pe simularea pacientului, pot ajuta la îndeplinirea a două nevoi majore: (1) să formeze medici mai mulți și mai bine pregătiți în mai puțin timp și la un cost mai mic și (2) să ofere o metodă obiectivă de măsurare a competenței clinice.

Cele mai cunoscute desene animate cu scop educativ pentru preșcolari sunt *Scooby-Doo*, *We Bare Bears*, *Ben 10*, *The PowerPuff Girls*, *Chhota Bheem*, *Roll no.21*, *Mighty Magiswords*.

Odată cu progresul tehnologiilor informaționale și comunicaționale devine tot mai important a elabora filme cu scop educațional. Prin tehnologia tradițională de creare a desenelor animate această problemă putea fi soluționată parțial. Utilizarea computerului pentru a produce filme educaționale cu costuri reduse este un mijloc de producere și diseminare a imaginilor vizuale care, prin capacitatea specifică de a comunica idei într-un mediu inovativ,

pot fi superioare imaginilor grafice desenate pe hârtie sau pe tablă. Termenul *film animat pe computer* (engl. *computer animation*) se referă la procesul de creare și generare a animațiilor cu ajutorul computerului. Termenul mai general de imagine generată de computer se referă atât la scenele statice (imagini statice), cât și la imaginile dinamice (imaginile în mișcare), în timp ce animația pe computer pune accent doar pe imaginile în mișcare.

Totuși, cercetările științifice ulterioare referitor la modul în care animația reprezintă un mediu inovativ de instruire datează de la sfârșitul anilor 1990. Large analizează eficiența animației pentru scopuri educaționale și observă că baza teoretică este controversată și se bazează pe teorii concurente, precum codarea dublă, codificarea unică și modelele mentale, iar eficacitatea tehnologiilor educaționale se reduce la identificarea problemelor metodologice [11].

Internetul a deschis posibilități pentru proiectarea, crearea și diseminarea animației ce păreau imposibile până nu demult. Animația devine prezentă pe web sub formă de GIF-uri, texte marcate, videoclipuri și tot felul de forme în mișcare. Desenele animate au devenit mai complexe și mai nuanțate. Totodată, s-au produs schimbări legate de accesibilitatea animației, în special, datorită Google Web Designer – un instrument ce permite crearea desenelor animate interactive bazate pe HTML5 și grafice în mișcare într-un mediu inovațional de software grafic. Continuumul de medii ce creează rupturi dintre realitatea fizică și tehnologiile realității virtuale conțin mecanisme cognitive și afective ce amplifică efectele impactului tehnologic asupra empatiei și toleranței.

În același timp, avansarea tehnologiilor de povestire cu ajutorul mediului digital de la banda desenată la realitatea augmentată, realitatea virtuală, realitatea mixtă, videoclipurile 360 de grade, comunicările în timp real cu agenții artificiali inteligenți provoacă elevul să se implice cognitiv într-o lume imersivă, captivantă, dar total diferită de realitatea fizică. Aceste experiențe imersive se bazează în totalitate pe tehnologiile New Media interactive pentru a transmite un mesaj, a distra sau a educa publicul contemporan. Din aceste și alte considerente problema studiului rolului și locului bandei desenate și a desenului animat pentru crearea unui mediu inovativ în educația școlară devine actuală, importantă și oportună.

După cum se observă în figura 1, cercetările în desenul animat după 2000 sunt în declin. Acest lu-

cru poate fi explicat prin faptul că tehnologiile animației s-au schimbat. Astfel, de la evoluția stilurilor 2D la 3D și de la fundaluri de hârtie la umbre redate digital, am observat schimbări masive de-a lungul anilor aduse de o îmbunătățire semnificativă a tehnologiei animației. Odată cu revoluția digitală, arta animației a avansat în sistemul de producție de animație pe computer, creând termeni noi ca tehnologiile New Media, formate din site-uri web, video, platforme sociale online, și interacțiune umană.

Mass-media digitală aduce o schimbare de paradigmă în modul în care publicul recepționează informația și amplifică importanța imaginilor asociate, cum ar fi benzile desenate și desenele animate. Totodată, interactivitatea a devenit un termen pentru o serie de noi opțiuni de utilizare a informației ce evoluează datorită diseminării rapide a punctelor de acces la Internet, și a digitalizării Mass-Media.

Astăzi New Media este folosită pe larg în studiul animației și a graficii computerizate. Studiile avansate includ o explorare a graficii computerizate 3D, multimedia interactivă 2D și 3D, imprimare 3D, video digital și tehnologii emergente de artă computerizată. Tehnologia digitală, prin facilitarea accesului la instrumente de producție de imagini, poate modifica impactul socio-cultural al benzii desenate și al desenului animat.

Noile tehnologii oferă oportunități de îmbunătățire a funcției tradiționale a benzii desenate creând oportunități de a ajunge la noi audiențe. Spectrul de tehnici și procese de producere a imaginii include manipularea și însușirea imaginii, a videoului și al animației. Banda desenată și desenele animate duc la o mai bună înțelegere, pot dezvolta vorbirea în public, sunt o modalitate eficientă de a preda educația morală, sunt un instrument excelent pentru preșcolar, îmbunătățesc abilitățile de gândire și vocabularul. Astfel, un computer și o conexiune la internet oferă publicului instrumentele necesare pentru a participa creativ la o experiență practică de învățare de succes.

La etapa actuală, banda desenată și desenul animat au devenit instrumente și metode de învățare ce pot fi imprimate și utilizate prin tehnologia ecranelor. Provocarea pentru profesorul contemporan este de a-și adapta arta predării la un peisaj mediativ în continuă schimbare. Odată cu progresele în tehnologia imaginii digitale și desenului animat, au generat și forme distinctive de elev care devine un spectator cu o cultură vizuală distinctă.

Astfel, în ultimii ani se atestă acțiuni de reorganizare atât a modului de predare, cât și a conținutului,

pentru a potrivi comportamentul de vizionare online și a dezvolta noi strategii de predare-învățare. Accesul deschis către conținutul educativ digital a influențat tendințele clasice de transmitere a informației către elev. Climatul actual este unul de experimentare continuă. Banda desenată și desenul animat folosite ca instrument de predare-învățare, joacă un rol important în dezvoltarea cugetului, gândirii, imaginației, memoriei și, respectiv, contribuie la formarea unei societăți inteligente.

Natura interactivă și participativă a generațiilor de studenți va extinde impactul desenului animat și va contribui la reevaluarea metodelor de învățare, la crearea unei noi paradigme de producție, diseminare și asimilare a cunoștințelor, facilitată de angajamentul societății cu noile media. Folosind tehnologia digitală captivantă, explorând conținutul și imaginile creative generate de utilizatori prin metode digitale, publicul contemporan își extinde mentalitatea colectivă despre lume.

Concluzii. Benzile desenate reprezintă un mediu folosit pentru a exprima idei prin imagini, adesea combinate cu text sau alte informații vizuale, de obicei sub forma unei secvențe de panouri de imagini. Dispozitivele textuale, în formă de baloane de vorbire, legende și onomatopee pot indica un dialog, o narațiune, efecte sonore sau alte informații. Desenul animat reprezintă un film realizat dintr-o serie de desene, grafică pe computer sau fotografii cu obiecte neînsuflețite (cum ar fi păpuși) și care simulează mișcarea prin modificări ușoare progresive în fiecare cadru. Banda desenată, un termen asociat cu desenul animat, arta secvențială și ficțiunea grafică, cuprind un corp de lucrări variat.

Ipotetic, benzile desenate și desenele animate influențează percepția, gândirea, limbajul, creativitatea, dar și viziunea elevului asupra lumii, motivația sa de a învăța, contribuind la formarea valorilor civice și culturale și la conștientizarea rolului unic în societatea umană. Curiozitatea specifică vârstei încurajează elevii să se concentreze asupra asimilării noilor cunoștințe promovate de super-eroi și la autoformarea competențelor. Un prim argument este că benzile desenate și desenele animate nu conțin cantități mari de informații, sunt motivante prin acțiunea realizată și pot contribui la dezvoltarea abilității de analiză și sinteză în diverse medii de învățare.

Utilizarea benzilor desenate și a desenelor animate reprezintă cea mai radicală schimbare de formă și proces disponibil pentru cadrele didactice.

Adoptarea unei abordări digitale sporește nevoia de a dezvolta competențe tehnice în procesul de predare. Aplicabilitatea și utilitatea benzilor desenate și a animației în educație rămâne a fi o problemă științifică actuală în științele educației. Intuitiv, se afirmă că aceste tehnologii aduc plusvaloare lecției datorită mesajului subtil de morală și etică ascunse în text și în desen sau a imaginii ce are o influență mai rapidă și mai pronunțată asupra memoriei și gândi-

rii. Manualul școlar, ilustrat cu super-eroi, elemente grafice și alte mijloace vizuale poate servi ca un mijloc didactic motivant pentru copii, oferind o șansă alternativă pentru memorare și gândire, iar desenul animat, impregnat cu valori morale și sociale, poate impacta pozitiv și de durată mentalitatea colectivă a noii generații și a societății în întregime, contribuind la dezvoltarea unei societăți bazate pe principii și valori sănătoase.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. DENECKE L. Fifth graders study the comic books. In *The Elementary English Review*, 1945, 22(1), pp. 6-8. <https://www.jstor.org/stable/41382812>
2. GORDON M. S. Cardiology patient simulator: development of an animated manikin to teach cardiovascular disease. In *The American journal of cardiology*, 1977, 34(3), p. 350-355. [https://doi.org/10.1016/0002-9149\(74\)90038-1](https://doi.org/10.1016/0002-9149(74)90038-1)
3. HILL G. E. Taking the comics seriously. In *Childhood education*, 1941, 17(9), p. 413-414. <https://doi.org/10.1080/00094056.1941.10725533>
4. LARGE A. Computer animation in an instructional environment. In *Library & Information Science Research*, 1996, 18(1), p. 3-23. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(96\)90028-6](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(96)90028-6)
5. LOCKEFEEER Wim. Dagwood splits the atom. The Ephemérist. [online], vizitat 22.02.23 <https://web.archive.org/web/20161121000836/http://www.sparehed.com/2007/05/14/dagwood-splits-the-atom/>
6. MESKIN A. Defining comics? In *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 2007, 65(4), p. 369-379. <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2007.00270.x>
7. MUCCHIELLI Alex. *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. 2002. Colegium: Polirom. ISBN 973-681-015-1.
8. POPOVA M. The First True Animation: Celebrating Winsor McCay. In *The Atlantic*. 2011. <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2011/06/the-first-true-animation-celebrating-winsor-mccay/241284/>
9. THORNDIKE R. L. Words and the Comics. In *The Journal of Experimental Education*. 1941, 10(2), 110-113. <https://doi.org/10.1080/00220973.1941.11010241>
10. SMITH D. R. Comics and Cels: The Walt Disney Archives. In *California Historical Quarterly*, 1977, 56(3), pp. 270-274. <https://doi.org/10.2307/25157725>
11. TILLEY C. L. Educating with comics. The Secret Origins of Comics Studies, 2017, p. 3-11. eBook ISBN9781315716039
12. VAN LENTE F. The comic book history of comics. TED Adams, IDW Publishing. 2012.
13. ZAJAC Edward E. Computer animation: a new scientific and educational tool. In *Journal of the SMPTE* 1965, 74 (11), p. 1006-1008. <https://doi.org/10.5594/J05978>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.11>
CZU: 373.2:37.015:159/953:316.6

ASPECTE PSIHOPEdagogICE ÎN FORMAREA ACTIVISMULUI COGNITIV AL COPIILOR DE 6-7 ANI

Simona-Luiza GRIGORE,
doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”
profesoară, învățământ preșcolar, „Școala Gimnazială „Petre Carp”,
Tufești, Județul Brăila, **România**
ORCID: 0009-0006-3346-7653
E-mail: simonaluizam@gmail.com

Rezumat. *Articolul se axează pe fundamentarea teoretică a conceptului de activism cognitiv, analizat prin prisma particularităților psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani. Activismul cognitiv este abordat ca o dimensiune esențială a procesului educațional, reflectând capacitățile și mecanismele interne ce susțin implicarea activă a copilului în procesul de cunoaștere. Studiul urmărește extinderea cadrului teoretic și practic în ceea ce privește definirea și înțelegerea activismului cognitiv, evidențiind aspectele psihopedagogice care favorizează formarea acestuia în perioada preșcolară. Sunt analizate structura și dinamica activismului cognitiv, precum și modalitățile de manifestare a inițiativei, curiozității și implicarea conștientă a copilului în procesul de învățare. Examinarea aspectelor psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani oferă o perspectivă complexă asupra formării activismului cognitiv, considerat un indicator esențial al maturizării educaționale. În acest sens, abordarea activismului cognitiv capătă o importanță majoră pentru educația preșcolară, necesitând o fundamentare teoretică și metodologică, ce să constituie un reper definitoriu în formarea personalității integre a copilului. Capacitatea copilului de a gestiona impulsurile emoționale și de a transforma emoția în energie mentală, poate fi percepută drept o formă de activism cognitiv la copii de 6-7 ani. Vârsta preșcolară mare reprezintă o etapă de referință pentru configurarea și consolidarea activismului cognitiv, caracterizată prin intensificarea proceselor de explorare, reflecție și autoreglare a activității cognitive. În această perioadă, valorificarea potențialului psihopedagogic al copiilor de 6-7 ani devine deosebit de importantă, direcționând intervențiile educaționale către formarea activismului cognitiv și susținerea gestionării eficiente a activităților de cercetare.*

Cuvinte-cheie: activism și interes cognitiv, curiozitate, autonomie, zonă de dezvoltare proximală, contradicții interne, context de colaborare, mediere socială.

PSYCHO-EDUCATIONAL ASPECTS IN THE TRAINING OF ACTIVISM COGNITIVE IN 6-7 YEAR OLD CHILDREN

Summary. *The article focuses on the theoretical foundation of the concept of cognitive activism, analyzed through the prism of the psychopedagogical peculiarities of 6-7 year old children. Cognitive activism is approached as an essential dimension of the educational process, reflecting the internal capacities and mechanisms that support the child's active involvement in the process of knowledge. The study aims to expand the theoretical and practical framework in terms of defining and understanding cognitive activism, highlighting the psychopedagogical aspects that favor its formation in the preschool period. The structure and dynamics of cognitive activism are analyzed, as well as the ways of manifesting the initiative, curiosity and conscious involvement of the child in the learning process. Examining the psychopedagogical aspects of 6-7 year old children offers a complex perspective on the formation of cognitive activism, considered an essential indicator of educational maturation. In this sense, the approach to cognitive activism acquires major importance for preschool education, requiring a theoretical and methodological foundation, which should constitute a defining landmark in the formation of the child's integral personality. The child's ability to manage emotional impulses and transform emotion into mental energy can be perceived as a form of cognitive activism in 6-7 year old children. The senior preschool age represents a reference stage for the configuration and consolidation of cognitive activism, characterized by the intensification of the processes of exploration, reflection and self-regulation of cognitive activity. During this period, the valorization of the psychopedagogical potential of 6-7 year old children becomes particularly important, directing educational interventions towards the formation of cognitive activism and supporting the efficient management of research activities.*

Keywords: cognitive end interest activism, curiosity, autonomy, area of proximal development, internal contradictions, collaborative context, social mediation.

Introducere. Perspectiva psihopedagogică asupra formării *activismului cognitiv* al preșcolarilor prin prisma noilor viziuni teoretice și cât mai conforme cu necesitățile instituțiilor de educație timpurie, se situează în centrul discuțiilor moderne din domeniul învățământului preșcolar. Actualmente se observă un proces de completare a semnificației conceptului de *activism cognitiv*: de la diversitatea definițiilor, a strategiilor de formare, discuția se concentrează asupra mecanismelor interne ale activității cognitive, determinarea atitudinii active față de cunoaștere, în raport cu posibilitățile de vârstă ale copiilor.

Demersul teoretic constituie, pe de o parte, o *relevanță științifică*, dată de faptul că domeniul educației timpurii este unul deschis investigațiilor științifice, atât în plan internațional, cât și național. Pe de altă parte, problema răspunde unor *exigențe* de politici în educația timpurie, cu atât mai mult cu cât demersul de formare a activismului cognitiv al copiilor de vârstă preșcolară este unul prospectiv. Astfel, se impune formarea personalității copilului cu spirit de inițiativă, capabil de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de competențe, dar și spirit de inițiativă, activism, autonomie în luarea deciziilor, în acțiune [13, p. 92]. Relevanța demersului mai este justificată și de faptul că la vârsta preșcolară copiii încep să stabilească relații cauzale între fenomene, să formuleze întrebări și ipoteze, să observe și să compare. Activismul cognitiv se manifestă prin întrebări spontane „*de ce?*”, „*cum?*”, „*ce se întâmplă dacă?*”, și, astfel, copiii dau dovadă de curiozitate, interes față de fenomenele și obiectele din mediul apropiat lor.

Discuții, fundamentare teoretică. În psihopedagogie nu există o opinie univocă privind conceptul de activism cognitiv al omului. În acest sens, termenul *activism cognitiv* se intersectează cu o serie de concepte asociate, precum „*activism intelectual*”, „*activism de explorare*”, „*curiozitate*”, „*interes cognitiv*”, „*inițiativă cognitivă*” etc., ce sunt adesea utilizate ca termeni apropiați ca sens (C. Hutt, R. J. Sternberg, J. Berlyne, B. Rogoff, S. Chaiklin, J. Hammond, P. Gibbons, J. Piaget, U. Șchiopu, V. Pascari, M. Șevciuc, Л. С. Выготский etc.).

Urmărind dinamica cercetărilor în psihologie, trebuie să menționăm aportul lui Л. С. Выготский, care sesizează că *activismul cognitiv* la vârsta preșcolară se bazează pe *nevoia cognitivă*, ce acționează drept „motor” al activității cognitive și care determină implicarea activă a copilului în procesul de cunoaștere. Dezvoltarea activității

cognitive nu se desfășoară liniar, ci este provocată de *contradicțiile interne* dintre necesitățile de cunoaștere și volumul de cunoștințe ale copilului, precum și experiența deja formată și necesitatea de a accede la forme mai avansate de valorificare/de înțelegere. Rezolvarea contradicțiilor favorizează dezvoltarea psihică, consolidarea gândirii autonome, a capacității copilului de abordare a problemelor noi [18, p. 98].

Referindu-se la etapele de dezvoltare a activității cognitive, precum *curiozitatea*, *dorința de cunoaștere* și *interesul cognitiv*, autorul susține că toate aceste caracteristici reflectă calitatea produsului intelectual și servesc drept fundament pentru manifestarea *inițiativei cognitive*. Pe de altă parte, interesul cognitiv conferă sens și direcție eforturilor intelectuale, stimulând *autonomia*, *perseverența* și *angajarea activă* a copilului în procesul de cunoaștere [ibidem].

Tot în această arie de idei, Л. С. Выготский evidențiază legătura dintre *activismul cognitiv* și *zona dezvoltării proxime*, conexiune ce exprimă corelația dintre activitatea intrinsecă a copilului și dimensiunea socială a procesului de învățare. În această perspectivă, *activismul cognitiv* își găsește o argumentare teoretică solidă în concepția autorului cu privire la *zona de dezvoltare proximă*, definită ca distanța dintre nivelul actual al dezvoltării cognitive, determinat de posibilitățile copilului de a acționa independent, și nivelul potențial al dezvoltării, atins prin cooperare cu adultul. În interiorul acestui spațiu de dezvoltare, activismul cognitiv se manifestă plenar, fiind susținut de *motivația intrinsecă* de a învăța, de curiozitatea cognitivă și de tendința copilului de a-și extinde competențele prin explorare, experimentare și interacțiune socială. În această perspectivă, activismul cognitiv funcționează ca un *factor intern* generator al dezvoltării, în timp ce *zona de dezvoltare proximă* oferă cadrul extern și suportul social necesar pentru manifestarea și consolidarea acestuia [ibidem]. Prin urmare, *activismul cognitiv* poate fi înțeles ca o manifestare complexă a interacțiunii dintre nevoia de cunoaștere, motivația intrinsecă și capacitatea copilului de a mobiliza resurse cognitive pentru depășirea obstacolelor. În această dinamică, *zona de dezvoltare proximă* joacă un rol esențial, oferind cadrul și sprijinul social necesare pentru manifestarea și consolidarea activismului cognitiv.

Cosubstanțiale problematicii examinate sunt și abordările mai multor autori (B. Rogoff, S. Chaiklin, J. Hammond, P. Gibbons etc.), reprezentanții școlii socioculturale inspirate din teoria lui Л. С.

Выготский. Astfel, B. Rogoff interpretează *activismul cognitiv* ca rezultat al participării active a copilului în diverse experiențe sociale, iar învățarea este un proces mutual, în care adultul și copilul cooperează într-un cadru de activitate comună. Prin această participare, copilul interiorizează nu doar cunoștințe, ci și moduri de gândire, de argumentare și de autoreglare cognitivă [9, p. 89]. Pe de altă parte, autoarea reinterprează *zona proximală a dezvoltării*, menționând că aceasta devine *spațiul interacțiunii sociale active*, unde *activismul cognitiv* al copilului se exprimă prin asumarea de roluri, prin inițiativă și prin contribuție personală la activitățile comune. În acest cadru, adultul nu impune conținuturi, ci *crează contexte de colaborare* ce stimulează efortul reflexiv și de explorare al copilului. De asemenea, B. Rogoff susține că dezvoltarea cognitivă este un proces co-construit de „*ucenicie/apropriere participativă*” (participatory appropriation), iar *activismul cognitiv* reprezintă dimensiunea interioară a acestei participări. Deci, copilul nu este un receptor pasiv al influențelor educative, ci un *agent activ al propriei dezvoltări*, capabil să transforme experiența socială în instrumente personale de gândire [ibidem, p. 94]. Pe baza celor expuse mai sus, putem afirma că autoarea extinde perspectiva vîgotskiană, potrivit căreia *învățarea autentică precede dezvoltarea*, integrând această concepție într-un cadru contemporan și evidențiind, totodată rolul *activității comune*, al *dialogului* și al *participării*. Astfel, formarea activismului cognitiv al copilului de vârstă preșcolară este prezentată ca un *proces interactiv*, mediat social, în care cooperarea și comunicarea devin factori esențiali ai dezvoltării.

În contextul expunerii de mai sus, se înscrie și abordarea cercetătorului S. Chaiklin, care subliniază că *zona proximală a dezvoltării* nu reprezintă un spațiu pasiv al influenței externe, ci un cadru *dinamic* de cooperare, în care copilul își mobilizează resursele cognitive interne prin interacțiunea cu mediul educațional. Potrivit autorului, activismul cognitiv funcționează ca un *mecanism intern* al progresului dezvoltării, fiind stimulat de activitatea socială dirijată, în același timp, de motivația intrinsecă a copilului de a înțelege și a transforma realitatea [2, pp. 39-64]. Totodată, cercetătorul susține că finalitatea educației nu constă în simpla transmitere a cunoștințelor, ci în formarea unei activități de învățare autonome, prin intermediul căreia copilul devine capabil să-și organizeze și să-și regleze propriile procese de gândire. În această perspectivă, activismul cognitiv apare nu doar ca premisă, ci și ca rezultat al funcționării zonei proximei dezvoltări: el

se formează prin participare ghidată, dar evoluează treptat către auto-direcționare cognitivă [ibidem]. În consecință, dezvoltarea cognitivă se profilează ca un proces mediat social (de către adult), însă intern orientat de activitatea copilului, iar activismul cognitiv reprezintă expresia concretă a interacțiunii dintre conștiință, activitate și mediere socială.

Un rol deosebit în înțelegerea activismului cognitiv are teoria *dezvoltării psihosociale* elaborată de E. Erikson, care abordează activitatea de învățare ca expresie a *interacțiunii* dinamice dintre *dezvoltarea cognitivă* și *socioafectivă*. Deși autorul nu propune o teorie cognitivă propriu-zisă, el atribuie dimensiunii cognitive o conotație deosebită, pe care o analizează în contextul motivației pentru cunoaștere, a curiozității, a explorării și a nevoii de competență [Apud 10, pp. 93-94]. În plan motivațional, E. Erikson conceptualizează *activismul psihosocial* ca tendință intrinsecă a copilului de a acționa, de a valorifica mediul, tendință ce se manifestă prin *curiozitate*, *explorare*, *inițiativă* și nevoia de a acționa. La vârsta preșcolară, activismul psihosocial se evidențiază prin dorința copilului de a *descoperi* lumea și de a *influența* mediul. Totodată, procesele de descoperire, de gândire și de învățare, după cum observă autorul, nu se dezvoltă izolat, ci sunt influențate de contextul emoțional și social în care trăiește și acționează copilul. Astfel, dimensiunea cognitivă și cea socioafectivă se condiționează reciproc, având natură progresivă [ibidem]. Trebuie subliniat că, potrivit teoriei dezvoltării psihosociale a lui E. Erikson, copilul de vârstă preșcolară manifestă inițiativă, afirmându-și tot mai mult dorința de a acționa și a învăța în mod voluntar. Nevoia de a se afirma continuu, de a acționa și de a verifica rezultatele marchează debutul autonomiei cognitive. În această perspectivă, activismul cognitiv se formează atunci când i se oferă șansa copilului de a-și exprima liber ideile, învățând din propriile greșeli. Deci, este important să se respecte echilibrul între ghidaj și libertate, fapt ce va alimenta inițiativa, curiozitatea, interesul, activismul cognitiv și responsabilitatea în gândire.

Ni se pare importantă și plin de interes *teoria dezvoltării cognitive* a lui J. Piaget, care ocupă un loc important, prin accentul pus pe activismul cognitiv al copilului. Potrivit cercetătorului, dezvoltarea cognitivă nu implică o simplă receptare de informații, ci o construcție activă a cunoașterii. Astfel, copilul nu este un receptor pasiv al realității, ci un participant activ la propriul proces de învățare, care cercetează, explorează, examinează, structurându-și treptat

înțelegerea lumii prin acțiuni și reflecție [Apud 5, p. 185]. Potrivit lui J. Piaget dezvoltarea cognitivă depinde de două procese: „asimilarea” de experiență în structurile cognitive și „acomodarea” la structura noii informații. Combinația dintre asimilare și acomodare furnizează cantitatea procesului de autoreglare, pe care J. Piaget o definește „echilibrare”. Prin asimilare fiecare organism interpretează lumea „în conformitate cu simțurile, percepțiile și structurile cognitive ale sale”. Acomodarea este „procesul de schimbare ce apare în baza de cunoștințe ale organismului prin experiențe noi” [Ibidem, p.196]. Pe de altă parte, progresul în cunoaștere generează și este generat de noutate ce nu este suficientă, ci implică și transformarea acesteia într-o cunoaștere autentică, capabilă să reflecte adevărul. În această perspectivă, J. Piaget explică fenomenul prin introducerea unui factor: *echilibrarea* ca lege a dezvoltării, un principiu abstract necesar independent de orice contingență.

În opinia autorului, *dezvoltarea* reprezintă o cale prin care copiii pot regla echilibrul intern prin păstrarea intactă a înțelegerii și interpretarea greșită a mediului (asimilare) și modificarea înțelegerii pentru a se potrivi mai bine mediului (acomodare). În perspectivă funcțională, J. Piaget distinge trei forme de echilibrare: (1) echilibrarea dintre asimilarea obiectelor la scheme de acțiune și acomodarea schemelor la obiecte; (2) echilibrarea interacțiunilor dintre subsisteme prin dezechilibre diverse, îndeosebi decalajele între nivelurile respective de structurare. Este vorba despre o echilibrare colaterală „dintre schemele sau subschemele de pe același palier ierarhic” [6, pp. 243; 251]. De exemplu, atunci când preșcolarul devine conștient că înțelegerea lui este inadecvată apare un sentiment de disconfort cognitiv pentru el (dezechilibru); (3) echilibrarea progresivă în ierarhia dintre diferențiere și integrare (idee ce conține analogia), adică relații ce unesc subsisteme la o totalitate ce le înglobează. Aceasta se referă la o echilibrare ierarhică dintre diferențierea schemelor și subschemelor și „integrarea lor în totalități superioare” [8, p. 252]. Așadar, prin *teoria dezvoltării cognitive* J. Piaget evidențiază esența *activismului cognitiv* al copilului: înțelege mai bine atunci când este implicat direct în activitate, când descoperă, operează cu obiectele, formulează întrebări și caută soluții. În acest sens, copilul nu obține cunoștințele în mod pasiv, el le structurează personal, pe baza propriei experiențe și conexiuni cu mediul. În felul acesta, activitatea de cunoaștere stimulează curiozitatea, interesul, inițiativa copilului, creând contexte de învățare ce

să-i permită să cerceteze și să construiască sensuri proprii. Prin urmare, teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget oferă o perspectivă complexă asupra procesului cognitiv prin care copilul structurează cunoașterea, trecând de la acțiune la elemente de gândire abstractă, evidențiind totodată importanța implicării active a copilului în procesul de învățare și a adaptării metodelor didactice la particularitățile psihopedagogice ale copiilor.

Merită să relevăm faptul că *activismul cognitiv* nu ilustrează doar inițiativa spontană a copilului, ci o manifestare a *interacțiunii* dintre instrumentele culturale, limbaj și participarea socială a copilului. În această perspectivă, gândirea copilului se formează prin *interiorizarea* practicilor sociale și a instrumentelor psihologice, ceea ce permite transformarea activităților externe într-un proces intern de autoreglare și reflecție. Astfel, activismul cognitiv se manifestă prin capacitatea copilului de a iniția, a direcționa și a controla procesele de învățare, fiind strâns legat de contextul social și cultural în care acesta se află. În mod deosebit, limbajul și dialogul joacă rolul de mediatori importanți ai dezvoltării cognitive [17, p. 58]. Prin urmare, activismul cognitiv reprezintă *dinamica internă a participării conștiente*, ghidată de *medierea culturală*, prin care copilul nu doar asimilează experiența socială, ci o *recrează activ*, orientându-și propria dezvoltare cognitivă.

Un alt aspect semnificativ în demersul de examinare a particularităților psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani îl reprezintă comportamentul explorator, ce constituie expresia timpurie a activismului cognitiv, întrucât reflectă nevoia internă de cunoaștere și de interacțiune activă cu mediul. În această perspectivă, unii cercetători fac distincție între *comportamentul ludic* (play behavior), orientat spre satisfacția emoțională și socială, și *comportamentul explorator* (exploratory behavior), determinat de curiozitatea și de dorința copilului de a descoperi noi informații despre lume. Astfel, explorarea reprezintă baza dezvoltării activității cognitive, întrucât implică procese de observare, anticipare, comparare și verificare, ce contribuie la formarea structurilor de gândire și a motivației intrinseci pentru cunoaștere. În acest sens, *activismul cognitiv* este abordat nu ca o reacție spontană, ci ca o *formă superioară de organizare a comportamentului explorator*, specifică perioadei preșcolare [15, p. 167]. Astfel, comportamentul explorator al copiilor constituie baza dezvoltării cognitive, reflectând curiozitatea și tendința internă de a înțelege mediul înconjurător. În acest context, *activismul cognitiv*

se manifestă printr explorare sistematică, bazată pe observație, comparare și verificare, proces ce sprijină formarea gândirii și dezvoltarea autonomiei în învățare.

Într-o perspectivă psihopedagogică diferită, J. Berlyn a aprofundat studiul asupra *curiozității, explorării și stimulilor* noi, concepte esențiale pentru înțelegerea activismului cognitiv al copiilor de vârstă preșcolară. Potrivit autorului, copiii manifestă un *comportament activ* de explorare atunci când întâlnesc stimuli noi sau complecși, iar această interacțiune cu mediul declanșează procese cognitive de tip investigativ și de rezolvare a problemelor. Autorul face distincție între *curiozitatea diversivă* (orientată spre plăcerea stimulilor noi fără scop precis) și *curiozitatea epistemică* (orientată spre obținerea de cunoștințe și înțelegere), evidențiind că activismul cognitiv presupune mai *degrabă formele epistemice, care dezvoltă gândirea critică, capacitatea de analiză și autonomia* în cunoaștere. Astfel, J. Berlyne consideră că activitatea cognitivă activă a copilului este stimulată de diversitatea și situațiile imprevizibile din mediul înconjurător, factori ce determină interdependența dintre procesele de explorare și învățare [1, pp. 25-33].

Despre *curiozitate* se pronunță și U. Șchiopu, care subliniază că dezvoltarea *intereselor*, mai ales ale celor de ordin *intelectual*, este redată prin *curiozitatea vie* a copilului față de lumea înconjurătoare, prin nevoia constantă de „*a ști*”. În acest sens, copilul se află într-un proces continuu de investigare, dorind să înțeleagă tot mai mult, formulând neîncet întrebări și căutând explicații pentru fenomenele observate [11, p. 130]. Astfel, curiozitatea, în viziunea autoarei, reprezintă un *nucleu* al formării activismului cognitiv deoarece stimulează copilul să manifeste o atitudine investigativă, activă și reflexivă față de realitate. În aceeași ordine de idei, M. Șevciuc, afirmă că interesul cognitiv constituie o necesitate intrinsecă a personalității de a se implica într-un anumit domeniu al fenomenelor sau într-un tip de activitate ce îi produce satisfacție. Acesta funcționează ca un factor motivațional puternic, sub influența căruia procesele psihice se desfășoară intens, iar activitatea devine atât captivantă, cât și productivă. Totodată, autoarea subliniază necesitatea creării condițiilor favorabile în mediul școlar pentru dezvoltarea interesului cognitiv. Astfel, interesul cognitiv nu doar că sprijină procesul de învățare, dar contribuie și la dezvoltarea auto-

miei și a gândirii critice a elevilor [12, pp. 37-40].

Viziunea oferită de V. Pascari se referă la conexiunea dintre curiozitate, interes și dorință, ce intră în sfera activismului cognitiv. Dincolo de această constatare, autoarea sesizează că *forța motrică* privind dezvoltarea interesului cognitiv este imaginația și gândirea, fapt ce este posibilă manifestarea inventivității, inițiativei, independenței în activitate. În asemenea circumstanțe se observă identificarea interesului cu activitatea cognitivă ce vizează *descoperirea* a ceea ce este încă necunoscut [7, pp. 135-143]. Pe de altă parte, autoarea afirmă că *interesul cognitiv* este o *formațiune personală*, a cărei structură include orientarea selectivă a individului, o activitate cognitivă stabilă și dorința de a pătrunde în esența cunoașterii. Interesul cognitiv *nu se dă de la naștere*, ci se *formează* în procesul vieții și se dezvoltă în condițiile existenței sale sociale [ibidem].

În acest context, E. Vrăsmaș afirmă că sentimentul de apreciere, recunoașterea socială și bucuria succesului devin factori psihopedagogici în stimularea *curiozității* și a participării active a copiilor de 6-7 ani în cadrul activităților cognitive. În această perspectivă, afectivitatea favorizează angajarea conștientă, perseverența și motivația internă a copilului în activitățile de explorare și descoperire [16, p. 113]. Ideea este următoarea: prin integrarea dimensiunii afective în procesul de învățare, se fortifică baza emoțională a activismului cognitiv, deoarece emoțiile pozitive (de exemplu: bucuria succesului) și validarea socială susțin dezvoltarea motivației intrinseci pentru activitatea cognitivă. Prin această conexiune dintre sfera afectivă și cea cognitivă, copilul de 6-7 ani manifestă inițiativă, curiozitate și implicare activă, transformând acțiunile de cunoaștere într-o activitate autodirijată și autoreglată, specifică activismului cognitiv.

În perspectivă psihologică, autoreglarea emoțională și cea cognitivă se dezvoltă concomitent. Potrivit cercetătorului D. Goleman, copilul care învață să-și gestioneze eficient emoțiile își dezvoltă inteligența emoțională, ceea ce facilitează conștientizarea, atenția voluntară și motivația internă pentru învățare. Capacitatea de a controla impulsurile emoționale și de a transforma emoțiile în energie mentală poate fi considerată o formă de activism cognitiv interiorizat, prin care copilul își orientează acțiunile cognitive. În același timp, capacitatea de reglare a emoțiilor, constată autorul, contribuie la o mai bună concentrare în rezolvarea sarcinilor, la depășirea emoțiilor negative

și, în special, la menținerea curiozității epistemice, trăsătură definitorie ale activismului cognitiv [4, p. 48].

Unii autori examinează emoțiile ca pe un *mechanism* de orientare în ceea ce privește mobilizarea atenției, dar mai ales, cu rol semnificativ în asumarea deciziilor. Potrivit lui P. Ekman, emoțiile pozitive (de exemplu: bucuria sau încrederea), dobândite în depășirea cu succes a unei situații, încurajează implicarea intelectuală și susțin învățarea, prin generarea unui climat intern de activare cognitivă. În termeni ai formării activismului cognitiv, acest lucru înseamnă că trăirea afectivă declanșează reflecția și explorarea, transformând emoția într-un stimul al gândirii [3, pp. 52-82]. Prin emoție avem în vedere surprinderea legăturii dintre gândire și activitatea cognitivă, deoarece în momentul în care copilul își folosește trăirile pentru a înțelege și a acționa, el devine mai curios, mai implicat și își dezvoltă activismul cognitiv.

De aici putem deduce că *interesul cognitiv* poate fi definit ca dimensiunea *motivațional-afectivă* ce susține și orientează manifestarea activismului cognitiv, acesta din urmă exprimând implicarea efectivă și conștientă a copilului în activitățile de natură intelectuală. În cadrul procesului educațional, cele două concepte se află într-o relație de complementaritate funcțională, generând un circuit al învățării active, reflexive și intrinsec motivate. Interesul cognitiv și activismul cognitiv converg în jurul participării active a copilului la procesele de gândire, explorare și construire a cunoașterii. Astfel, *interesul cognitiv* constituie sursa internă a curiozității și a dorinței de a descoperi, în timp ce *activismul cognitiv* reprezintă expresia operațională a acestei motivații, concretizată în acțiuni de investigație, explorare și reflecție.

Este rezonabilă și opinia cercetătorului R. J. Sternberg, care precizează că *activismul cognitiv* este *inseparabil de funcționarea inteligentă* a individului, ce presupune implicarea activă în prelucrarea informației, formularea strategiilor și adaptarea la cerințele contextuale. Autorul consideră că activitatea cognitivă a copilului nu se limitează doar la acumularea de cunoștințe, ci implică *autoreglare, gândire critică și transfer creativ* ale experienței în contexte noi. În cadrul teoriei *triarchice a inteligenței*, R. J. Sternberg evidențiază faptul că activitatea cognitivă eficientă derivă din interacțiunea componentelor *analitice, creative și practice* ale *gândirii*, ce transformă curiozitatea și explorarea în acțiuni cognitive intenționate și

productive. În această perspectivă, activismul cognitiv reprezintă manifestarea activă a inteligenței aplicate în situații de rezolvare de probleme, un proces în care copilul devine *subiect activ al propriei dezvoltări cognitive* [14, pp. 292-316]. Prin urmare, *activismul cognitiv* constituie expresia *dinamică a inteligenței aplicate*, prin care copilul își valorifică resursele analitice, creative și practice în scopul adaptării și rezolvării eficiente a situațiilor problematice.

În tentativa de a sintetiza ideile ce esențializează particularitățile psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani, în perspectiva activismului cognitiv, putem extrage următoarele **concluzii**:

La vârsta preșcolară, activismul cognitiv se sprijină pe nevoia cognitivă, ce funcționează ca „motor” al activității cognitive și stimulează implicarea activă a copilului în procesul de explorare și de cunoaștere. Activismul cognitiv se manifestă plenar, fiind susținut de *motivația intrinsecă* de a învăța, de curiozitate, de tendința copilului de a-și extinde competențele prin explorare, cercetare și interacțiune socială; se conturează prin explorare sistematică, bazată pe *observație, comparare și verificare*, procese ce sprijină formarea *gândirii* și dezvoltarea *autonomiei* în activitatea cognitivă. Activismul cognitiv își găsește argumentare teoretică în concepția lui Л. С. Выготский cu privire la *zona de dezvoltare proximală*, ce presupune distanța dintre nivelul actual al dezvoltării cognitive, determinat de *posibilitățile copilului* de acțiune *autonom*, și nivelul *potential* al dezvoltării, atins prin cooperare cu adultul. Activismul cognitiv funcționează ca un *factor intern* generator al dezvoltării, în timp ce *zona de dezvoltare proximală* oferă cadrul extern și suportul social necesar pentru manifestarea și consolidare acestuia.

Capacitatea copilului de a gestiona impulsurile emoționale și de a transforma emoția în energie mentală, poate fi percepută drept o formă de *activism cognitiv* la copii de 6-7 ani. Vârsta preșcolară mare reprezintă o etapă de referință pentru configurarea și consolidarea activismului cognitiv, caracterizată prin intensificarea proceselor de explorare, reflecție și autoreglare a activității cognitive. În această perioadă, valorificarea potențialului psihopedagogic al copiilor de 6-7 ani devine deosebit de importantă, direcționând intervențiile educaționale către formarea activismului cognitiv și susținerea gestionării eficiente a activităților de cercetare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BERLYNE D. E. *Curiosity and Exploration*. Science, 153(3731), 1966, pp. 25-33. DOI: 10.1126/science.153.3731.25
2. CHAIKLIN S. *The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction*. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge: Cambridge University Press. 2003, pp. 39-64.
3. EKMAN P. *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Henry Holt and Company, LLC, 2003, pp. 52-82 ISBN: 9780805075168.
4. GOLEMAN D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* 10th Anniversary Edition. New York: Bentam Book. 2005. 352 p. ISBN: 9780553383713.
5. HOLYOAK J.K., MORRISON, G.R. *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. U.S.A.: Cambridge University Press, 2005. 858 p.
<https://doi.org/10.54097/jeer.v4i2.10788>
6. NOVEANU E. (coordonare generală). *Științele educației. Dicționar enciclopedic*. Vol. I, Vol. II. București: Sigma, 2008. 1295 p. ISBN: 9789736493942.
7. PASCARI V. *Dimensiuni valorice ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară*. În: *Materialele Simpozionului internațional „Tradiții și inovații în educație”*. Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. 1, 2019, pp. 135-143. ISBN: 978-9975-76-289-2.
8. PIAGET J. *Biologie și cunoaștere* / Traducere de L. Damian și O. Daman. - Cluj: Editura Dacia, 1971. 386 p.
9. ROGOFF B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press. 1990. 242 p. ISBN: 9780195070033.
10. RUBY J., MEIYING Wu. Child Education Strategies based on Erikson's Theory. *Journal of Education and Educational Research*, 4(2), 2023, pp. 93-94 ISSN: 2957-9465.
11. ȘCHIOPU U., VERZA E. *Psihologia vârstelor*. Ciclurile vieții. Ediția a III-a revizuită. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1997, 130 p. ISBN: 973-30-5798-3.
12. ȘEVCIUC M. Fundamente psihopedagogice de formare a interesului cognitiv la elevi. În: *Revista Studia Universitatis*, „Seria Științe ale Educației”, 2008, nr. 9 (19), pp. 37-40, ISSN: 1857-2103.
13. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. M. E. C. C. al R. Moldova; coord. naț.: A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: Vl. Guțu, M. Vrâncianu; echipa de elab.: M. Pavlenco [et al.] – Chișinău : Lyceum, („Tipografia Centrală”), 2019. 92 p.
14. STERNBERG R. J. *The Theory of Successful Intelligence*. *Review of General Psychology*, 3(4), 1999, pp. 292-316.
15. TYLER S., HUTT C., CRISTOPHERSON H. *Play. Exploration and Learning A Natural History of the Pre-school*. London. 1989. 304 p. ISBN: 9781003324751.
16. VRĂSMAȘ E. *Educație timpurie*. București: Editura Arlequin, 2019, p. 113. ISBN: 9786069362402.
17. WERTSCH James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985. 262 p. ISBN: 9780674943506.
18. ВЫГОТСКИЙ Л. С. *Мышление и его развитие в детском возрасте* // *Психология развития как феномен культуры* / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во „Институт практической психологии”, 1996. 512 с. ISBN: 5-89395-001-1.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.12>
CZU: 53:37.015:373.091:004

EVOLUȚIA ȘI ANALIZA COMPARATIVĂ A PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE

Irina ZELENSCHI,

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

ORCID: 0000-0003-1719-4932

E-mail: ira.tirigan@gmail.com

Rezumat. *Textul urmărește evoluția paradigmatelor educaționale dintr-o perspectivă istorică și comparativă, în raport cu dezvoltarea abordărilor didactice, în special în predarea fizicii. Pornind de la conceptul de „paradigmă” formulat de Thomas S. Kuhn, sunt identificate opt paradigme majore: tradițională, umanistă, iluministă, holistică, eficientistă, progresistă (în două etape) și constructivistă contemporană. Acestea sunt analizate din două perspective: relevanța pentru principiile constructivismului și contribuția autorilor reprezentativi. Lucrarea evidențiază trecerea de la forme educaționale rigide, centrate pe transmiterea informației, la modele care valorizează experiența personală, interacțiunea, autonomia elevului și dezvoltarea gândirii critice. În fiecare paradigmă sunt examinate idei pedagogice și modele de predare, de la metoda socratică și studia humanitatis până la învățarea prin proiecte și prin cercetare. Autori precum Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Montessori, Piaget, Vygotsky, Bruner sau Gardner sunt plasați în contextul paradigmatelor corespunzătoare. Predarea fizicii este urmărită de-a lungul acestor transformări, de la memorare și predare frontală, până la experimentare, simulare digitală și integrare interdisciplinară. Sunt discutate contribuții ale unor fizicieni (de exemplu, Newton, Maxwell, Einstein), dar și inițiative didactice aplicate, cum ar fi programul francez „La main à la pâte”, care valorifică învățarea prin cercetare și colaborare. Articolul argumentează că adaptarea paradigmatelor educaționale la nevoile contemporane este esențială pentru eficiența învățării. Modelul constructivist actual, cu multiple sub-paradigme, oferă un cadru flexibil pentru dezvoltarea competențelor relevante în societatea actuală: reflecție, rezolvare de probleme, cooperare și integrarea tehnologiei în învățare.*

Cuvinte-cheie: *paradigme educaționale, învățare activă, educație progresistă, gândire critică, adaptare educațională*

EVOLUTION AND COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PARADIGMS

Summary. *This article traces the evolution of educational paradigms from a historical and comparative perspective, in relation to the development of teaching approaches, with particular emphasis on physics education. Starting from the concept of “paradigm” formulated by Thomas S. Kuhn, eight major paradigms are identified: traditional, humanistic, Enlightenment, holistic, efficiency-oriented, progressive (in two stages), and contemporary constructivist. These are analyzed from two perspectives: their relevance to constructivist principles and the contributions of representative authors. The paper highlights the shift from rigid educational forms, focused on information transmission, to models that value personal experience, interaction, student autonomy, and the development of critical thinking. Each paradigm includes pedagogical ideas and teaching models, ranging from the Socratic method and studia humanitatis to project-based and inquiry-based learning. Authors such as Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Montessori, Piaget, Vygotsky, Bruner, and Gardner are placed within the corresponding paradigmatic context.*

Physics teaching is analyzed throughout these transformations, from memorization and frontal teaching to experimentation, digital simulation, and interdisciplinary integration. The article discusses contributions of physicists (e.g., Newton, Maxwell, Einstein), as well as applied educational initiatives such as the French program La main à la pâte, which promotes inquiry-based and collaborative learning. The article argues that adapting educational paradigms to contemporary needs is essential for effective learning. The current constructivist model, with its multiple sub-paradigms, provides a flexible framework for developing skills relevant to today's society: reflection, problem-solving, cooperation, and the integration of technology in the learning process.

Keywords: *educational paradigms, active learning, progressive education, critical thinking, educational adaptation*

Introducere. Educația este un domeniu în continuă schimbare, ce reflectă transformările din societate și necesitățile de dezvoltare ale elevilor. Acest proces, complex și dinamic, este reflectat de evoluția în timp a paradigmatelor educaționale, ce depinde și de alți factori, cum ar fi: curente filosofice, teorii pedagogice, realizările științei și tehnicii. Pentru a înțelege mai bine direcțiile actuale și viitoare ale educației, în această lucrare ne propunem să explorăm evoluția paradigmatelor educaționale și să efectuăm o analiză a acestora.

Conceptul de paradigmă a fost introdus în 1962 de către filosoful și istoricul american al științei Thomas S. Kuhn, în lucrarea sa „The Structure of Scientific Revolutions” [7], în care a folosit termenul „paradigmă” pentru a descrie un set de practici și standarde ce definesc știința într-o anumită perioadă. Conform lui Kuhn, anume schimbările de paradigmă reflectă progresul unei științe. Reiesind din această idee, vom analiza evoluția paradigmatelor educaționale, în general, și a predării fizicii, în particular.

Deși termenul de „paradigmă educațională” este folosit frecvent și a devenit unul comun, el nu poate fi atribuit unui anumit cercetător, deoarece este un derivat din conceptul general de paradigmă a lui Kuhn. Totuși, putem enumera câțiva autori care au analizat și au descris schimbările de paradigmă din educație, cum ar fi Kieran Egan [4], care a contribuit la înțelegerea dezvoltării curriculare, Michael Fullan [6], care a dezvoltat teoria despre schimbarea sistemică în educație. În România Ioan Cerghit [2] a contribuit la dezvoltarea didacticii moderne, Ștefan Bărsănescu [1] a fost un promotor al educației integrale și al învățării pe tot parcursul vieții, Constantin Cucos [3] fiind recunoscut pentru lucrările sale în domeniul pedagogiei, didacticii generale, metodologiei.

Metodologie și discurs investigațional. Evoluția paradigmatelor educaționale în predarea fizicii și a științelor exacte a fost descrisă de Peter J. Fensham, care a explorat schimbările în predarea științelor și a oferit o analiză a paradigmatelor educaționale [5], și de John L. Rudolph, care a scris despre istoria predării științelor și a analizat evoluția paradigmatelor în predarea fizicii [11].

Evoluția metodologiei și abordărilor pedagogice în predarea fizicii a fost caracterizată de mai mulți autori: Edward F. Redish aplică conceptele din teoria generală a educației la predarea fizicii [10]; Lillian C. McDermott și colaboratorii ei au avut o in-

fluență majoră în dezvoltarea cercetării în didactica fizicii [8]; David E. Meltzer și Ronald K. Thornton au descris evoluția conceptului de învățare activă a fizicii [9]. Domeniul didacticii fizicii a fost dezvoltat destul de intens: impact major până în zilele noastre asupra predării fizicii în toată lumea au lucrările lui Isaak I. Kikoin, care a elaborat o serie de manuale școlare; Yakov Perelman, care a scris cărți de popularizare a fizicii și care și acum provoacă interesul elevilor pentru fizică; Boris V. Belyaev, care este renumit pentru integrarea experimentului în predarea fizicii.

Analiza cronologică a paradigmatelor educaționale. Pentru început vom plasa toate paradigmele educaționale în ordine cronologică și le vom analiza în două perspective: a) constructivistă și b) a reprezentanților de bază. Analiza în perspectiva constructivismului este deosebit de importantă deoarece ne arată cât de mult o paradigmă educațională pune accent pe efortul cognitiv, interacțiune și colaborare. Iar analiza din perspectiva reprezentanților de bază ne oferă înțelegerea istorismului în dezvoltarea educației.

Așadar, aceste perspective cronologice reprezintă:

1. Educația tradițională, din Antichitate până în Evul Mediu, ce s-a bazat preponderent pe memorare rigidă și transmiterea pasivă a cunoștințelor, se află într-un contrast semnificativ cu principiile constructivismului. Dar există anumite conexiuni și influențe reciproce între cele două paradigme, mai ales dacă luăm în considerare contribuțiile unor filosofi precum Socrate, Platon și Aristotel. De exemplu, metoda socratică implică întrebări și răspunsuri pentru a stimula gândirea critică și auto-descoperirea, ceea ce se aliniază cu principiile constructiviste de învățare activă și reflecție. În acest sens, metoda socratică poate fi văzută ca un precursor al constructivismului, promovând învățarea prin descoperire și explorare. De asemenea, metoda socratică subliniază importanța dialogului interactiv și a implicării active a elevului, un aspect important și în constructivism.

Similar cu abordările constructiviste moderne, Platon descrie metoda dialectică vizualizată ca un proces de învățare interactiv și exploratoriu și pune accent pe dezvoltarea gândirii critice și pe înțelegerea profundă, mai degrabă decât pe memorarea mecanică. Aristotel pune accent pe observarea empirică și pe înțelegerea logică a lumii, pledează pentru o abordare metodică și rațională a cunoașterii, ceea ce se leagă de ideea constructivistă conform căreia

cunoașterea este construită pe baza experienței și a interacțiunii cu mediul. Arhimede contribuie semnificativ la îmbogățirea fizicii și a educației cu cunoștințe care ulterior au fost sistematizate și transmise în mod pasiv în cadrul sistemelor educaționale rigide, cum ar fi pârgăia lui Arhimede, șurubul lui Arhimede sau legea lui Arhimede.

2. Educația umanistă sau centrată pe elev apare în Renaștere și, asemeni constructivismului, promovează dezvoltarea individuală, considerând că elevii își construiesc cunoștințele pe baza experiențelor și reflecțiilor lor personale. *Studia humanitatis* din umanism pune accentul pe gândirea critică și explorarea ideilor, de asemenea este în armonie cu abordările constructiviste.

Ideile lui Giovanni Pico della Mirandola că oamennii au capacitatea de a-și modela propriul destin prin educație și auto-cunoaștere rezzonează cu principiul constructivismului că fiecare elev este capabil să-și construiască propriile cunoștințe și să-și dezvolte potențialul unic prin experiențe per-

sonale și învățare activă. Erasmus din Rotterdam a încurajat gândirea critică și reflecția personală, ce sunt și principii importante ale constructivismului. Francesco Petrarca sublinia importanța dezvoltării personale prin studiul științelor umaniste, ceea ce este în concordanță cu principiile constructiviste de auto-învățare și reflecție.

Deși în multe privințe poate fi considerat un precursor al constructivismului, totuși umanismul pune accent pe studiul textelor clasice și nu a dezvoltat metodologii pedagogice detaliate, fiind un exemplu de scolastică. Leonardo da Vinci nu a formulat teorii fizice într-un mod similar cu fizicienii clasici, dar este renumit pentru studierea aerodinamicii, observări asupra luminii și umbrelor, observări astronomice, studierea efectului forței asupra obiectelor, studierea mișcării pendulelor și a altor mecanisme. Acestea au influențat cercetările ulterioare ale lui Galileo Galilei sau Issac Newton.

Caracteristicile de bază ale educației din Antichitate și Renaștere sunt prezentate în Tab. 1.

Tabelul 1: Educația în Antichitate și în Renaștere

I. Educația tradițională (Antichitate – Evul Mediu)		
<i>Caracteristici de bază</i> • Memorare rigidă • Transmiterea pasivă a cunoștințelor.	<i>Metoda socratică</i> • Întrebări și răspunsuri • Gândirea critică • Învățarea prin descoperire. <i>Metoda dialectică</i> • Învățarea interactivă, prin explorare • Gândirea critică • Înțelegerea conceptuală.	<i>Predarea fizicii</i> • Observarea empirică • Înțelegerea logică a lumii • Experiența – la baza cunoașterii.
II. Educația umanistă (Renaștere)		
<i>Caracteristici de bază</i> • Apariția centrării pe elev • Gândirea critică • Explorarea ideilor.	<i>P. della Mirandola</i> • Construirea propriei cunoașteri • Învățarea activă <i>Erasmus din Rotterdam</i> • Gândirea critică, reflexia personală <i>F. Petrarca</i> • Dezvoltarea personală prin studiere.	<i>Predarea fizicii</i> • Observarea fenomenologică • Integrarea cu matematica, mecanica, anatomia, etc. • Studiarea clasicilor (Aristotel, Ptolemeu)

3. Educația iluministă din sec. XVII – XVIII, bazată pe rațiune și știință, ca și constructivismul din sec. XX, promova răspândirea cunoștințelor în masele largi ale populației, vedea educația ca mijloc de dezvoltare a individului, pune mare accent pe gândirea critică și independentă, era împotriva acceptării oarbe a dogmelor. Iluminismul nu a dezvoltat metode de predare specifice, dar a promovat principiile generale a unei educații bazate pe rațiune și cunoaștere. De exemplu, John Locke a subliniat importanța educației pentru dezvoltarea rațiu-

nii și moralității, similar cu accentul constructivist pe dezvoltarea holistică a individului. Jean-Jacques Rousseau pune accent pe învățarea prin experiență directă, iar Voltaire vedea rațiunea și cunoașterea ca mijloace de a combate superstițiile și ignoranța. Unul dintre cei mai importanți fizicieni și matematicieni din istorie, Isaac Newton, este cunoscut pentru lucrările sale fundamentale în mecanică, gravitație, optică, matematică. Lucrarea sa „*Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*”, publicată în 1687, reprezintă o piatră de hotar în dezvoltarea fizicii și

științei în general. Începând din clasa a VI până în universitate Newton este studiat de orice elev sau student de la fizică sau inginerie. Influența indirectă a lui Newton asupra constructivismului este multiplă: a) dezvoltarea metodei științifice și punerea accentului pe cunoașterea empirică; b) orientarea spre descoperire în educație a condus spre rolul activ al elevului la lecția de fizică, care explorează, experimentează și reflectă asupra experienței sale.

4. Educația holistică din perioada Romantismului de la sfârșitul sec. XVIII – începutul sec. XIX a pus accent pe experiența personală și emoție în educație. În romantism, ca și în constructivism, emoțiile au un rol important deoarece învățarea autentică include și dezvoltarea emoțională, de asemenea emoțiile influențează interesul și motivația pentru învățare. Ideea de a centra educația pe nevoile și interesele copilului are rădăcini și în romantism. Astfel, filosoful educației Johann Heinrich Pestalozzi sublinia importanța experiențelor concrete în dezvoltarea cognitivă și emoțională a copiilor, susținea educația

holistică și promova învățarea prin activități practice și experiențe concrete. Fondatorul grădiniței, Friedrich Froebel, a creat grădinița bazată pe jocuri și activități ce stimulau atât dezvoltarea emoțională cât și cea cognitivă, punând astfel bazele educației ludice. Johann Friedrich Herbart a dezvoltat metode pentru a organiza și a sistematiza cunoștințele într-un mod accesibil și logic, sublinia importanța instrucțiunii și a disciplinelor structurale în educație și recunoștea importanța interesului și motivației în procesul de învățare.

Beneficiul major al romantismului în predarea fizicii este implicarea experimentelor creative care să încurajeze conectarea emoțională a elevilor cu subiectul. Un fizician important al epocii a fost Amedeo Avogadro, cunoscut prin numărul Avogadro, legea lui Avogadro, sau ideea de gaz ideal, având astfel un impact semnificativ în fundamentarea chimiei moleculare și a teoriei cinetice a gazelor.

Caracteristicile de bază ale educației din sec. XVII – începutul sec. XIX sunt date în Tab. 2.

Tabelul 2: Educația iluministă și holistică

III. Educația iluministă (sec. XVII – XVIII)		
<i>Caracteristici de bază</i> - Educația – mijloc de dezvoltare a personalității - Gândirea critică și independentă.	<i>John Locke</i> - Dezvoltarea rațiunii și moralității <i>Jean-Jacques Rousseau</i> - Învățarea prin experiență directă <i>Voltaire</i> - Combaterea ignoranței prin rațiune și cunoaștere.	<i>Predarea fizicii</i> - Experiment și raționament - Influența lui Newton - Popularizarea științei.
IV. Educația holistică (sfârșitul sec. XVIII – începutul sec. XIX)		
<i>Caracteristici de bază</i> - Centrarea pe necesitățile elevului - Învățarea autentică include emoția.	<i>Pestalozzi</i> - Educația holistică - Rolul experienței proprii în dezvoltarea cognitivă. <i>Friedrich Froebel</i> - Ideea grădiniței - Educația ludică pentru dezvoltarea emoțională și cognitivă. <i>Johann Friedrich Herbart</i> - Organizarea și sistematizarea cunoștințelor în discipline - Importanța interesului și motivației.	<i>Predarea fizicii</i> - Apariția experimentului creativ - Conectarea emoțională cu subiectul învățării - Accent pe mecanica clasică - Accent pe aplicarea în industrie.

5. Educația tradițională și eficientistă din epoca industrială din sec. XIX – începutul sec. XX este caracterizată prin orientarea spre standardizare și eficiență, pregătind astfel elevii pentru cerințele societății industriale, ce avea nevoie de muncitori alfabetizați și disciplinați. Astfel școlile erau organizate pe modele rigide, cu orar fix, clase mari, accent pe disciplină, curriculum standardizat și orientat spre

competențele de bază - citit, scris, socotit. Domnea predarea frontală, elevii erau receptori pasivi ai informației, examinările erau frecvente, apar testele standardizate bazate pe reproducerea informației. Printre reprezentanții educației din epoca industrială se numără Horace Mann, John Dewey, Émile Durkheim. Astfel H. Mann a promovat sistemul școlar obligatoriu și standardizat. J. Dewey pune accent

pe aplicarea practică a ideilor și experimentarea în procesul de cunoaștere. Iar É. Durkheim pleda pentru o educație ce să transmită valorile și normele sociale.

Caracterul actual al predării fizicii, fiind unul standardizat și concentrat pe dobândirea competențelor necesare pentru cerințele pieței muncii, s-a format anume în epoca industrială. În această perioadă fizica clasică cunoaște o dezvoltare fulminantă, marcată de contribuțiile unei pleiade de fizicieni

renumiți, printre care James Clerk Maxwell, Michael Faraday, William Thomson (Lord Kelvin), Heinrich Hertz, Marie Curie etc. De exemplu, Maxwell este cunoscut pentru formularea sistemului de ecuații ale câmpului electromagnetic, calcularea vitezei undelor electromagnetice, dezvoltarea teoriei cinetice a gazelor prin distribuția Maxwell-Boltzmann, elaborarea diagramei Maxwell în termodinamică. În tab. 3 sunt prezentate trăsăturile de bază ale educației tradiționale și eficientiste.

Tabelul 3: Educația tradițională și eficientistă din epoca industrială

V. Educația tradițională și eficientistă (sec. XIX – începutul sec. XX)		
<i>Caracteristici de bază</i> • Apariția orarului • Curriculum standardizat • Predarea frontală • Învățare prin memorare și repetare • Teste standard • Examinare frecventă • Apariția școlilor profesionale.	<i>Horace Mann</i> • Sistem școlar obligator și standardizat. <i>John Dewey</i> • Învățarea activă • Activități practice • Soluționarea problemelor reale. <i>Émile Durkheim</i> • Importanța disciplinei și formării morale • Structurarea și sistematizarea curriculumului.	<i>Predarea fizicii</i> • Predare frontală • Rolul pasiv al elevului – memorizarea legilor și formulelor • Lipsa experimentului • Accent pe competențe tehnice pentru piața muncii.

6. Apariția educației progresiste în prima jumătate a secolului XX este caracterizată prin centrarea pe necesitățile și interesele elevilor, învățarea activă prin experiență, încurajarea gândirii critice și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor; colaborare în clasă și în comunitate.

John Dewey, menționat anterior în contextul educației industriale, a avut o contribuție semnificativă și în educația progresistă prin susținerea învățării bazate pe experiență, implicării active a elevilor în procesul de învățare și a dezvoltării abilităților de gândire critică. Centrarea pe elev se regăsește în metoda Mariei Montessori, care încurajează autonomia elevului și auto-ghidarea învățării. Ideile lui Jean Piaget deja se regăseau în curriculumul centrat pe stadiile de dezvoltare, învățarea prin descoperire în timpul experimentului științific al elevilor, învățarea interactivă și prin colaborare în cadrul lucrului în grup, învățarea ludică pentru dezvoltarea abilităților cognitive și sociale, introducerea evaluării formative. Tot în această perioadă apar ideile lui Lev Vygotsky despre învățarea colaborativă menită să extindă „zona proximală de dezvoltare” a elevului, rolul profesorului mai degrabă ca ghid și facilitator al învățării decât transmițător de cunoștințe, accent pe importanța limbajului în dezvoltarea cognitivă și învățare.

Dezvoltarea fizicii din această perioadă este marcată de formularea teoriei relativității și elaborarea mecanicii cuantice. Predarea fizicii în această

perioadă era caracterizată prin predare frontală cu prelegeri și demonstrații ale profesorului, apar laboratoarele școlare de fizică, elevii folosesc pe larg manuale de fizică cu exerciții practice și probleme, evaluarea include întrebări teoretice și probleme practice, se pune accent pe înțelegerea conceptelor de bază și aplicarea lor în contexte diverse.

7. Avântul educației progresiste din a doua jumătate a secolului XX este caracterizată prin dezvoltarea metodelor de învățare prin descoperire, apariția mijloacelor tehnice de predare, răspândirea proiectelor de grup, studiilor de caz și a activităților practice, evaluarea continuă și formativă ca formă de feedback, recunoașterea învățării în ritm propriu. La baza educației progresiste de la sfârșitul sec. XX stau teoriile constructiviste dezvoltate de Piaget și Vygotsky, metodele învățării prin cercetare ale lui Bruner, principiile educației umaniste bazate pe teoriile lui Rogers și Maslow, orientate spre dezvoltarea personală și emoțională a elevilor și promovarea unui mediu de învățare centrat pe nevoile individuale ale elevilor, sau conceptul de „învățare problematizată” a lui Paulo Freire.

Predarea fizicii în școală la sfârșitul sec. XX este determinată de astfel de trăsături: laboratorul de fizică este central în predarea fizicii, oferind elevilor oportunități de a experimenta și de a testa conceptele teoretice; apar proiectele independente și de grup ale elevilor; se introduc primele simulări, soft-uri și

resurse educaționale online; constructivismul stă la baza învățării active, colaborative și contextualizate; apariția conceptului STEM de integrare a fizicii cu matematica, tehnologia și ingineria; feedback constant și diversificarea metodelor de evaluare ca portofolii și prezentări; dezvoltarea conceptului de formare continuă a profesorilor pentru a fi la curent cu metode pedagogice și tehnologii noi; dezvoltarea re-

țelilor de profesori pentru schimb de bune practici. În manualele școlare de la sfârșitul sec. XX sunt incluși majoritatea fizicienilor iluștri: Albert Einstein – teoria relativității restrânse și efectul fotoelectric; Niels Bohr – modelul atomului; Marie Curie – radioactivitate; Enrico Fermi – reactorul nuclear și teoria particulelor elementare; Max Planck – constanta Planck, radiația corpului negru.

Tabelul 4: Caracteristicile educației progresiste

Apariția educației progresiste (prima jumătate a secolului XX)	• Centrarea pe elev • Învățarea activă • Gândirea critică • Evaluarea formativă • Rezolvarea problemelor • Colaborarea în clasă.	<i>John Dewey</i> • Învățarea bazată pe experiență • Dezvoltarea abilităților de gândire critică. <i>Maria Montessori</i> • Autoghidarea învățării. <i>Jean Piaget</i> • Curriculum conform stadiilor de dezvoltare	<i>Predarea fizicii</i> • Apariția laboratorului școlar de fizică • Manuale cu exerciții și probleme • Evaluarea cu întrebări teoretice și probleme practice • Accent pe înțelegerea conceptuală.
Avântul educației progresiste (a doua jumătate a secolului XX)	• Învățarea prin descoperire • Mijloacele tehnice de predare • Proiecte de grup • Evaluarea formativă (feedbackul) • Învățarea în ritm propriu.	• Învățarea prin colaborare, lucrul în grup • Învățarea ludică. <i>Lev Vygotsky</i> • Învățarea prin colaborare • Profesorul ca facilitator • Importanța limbajului științific pentru dezvoltarea cognitivă.	<i>Predarea fizicii</i> • Laboratorul de fizică fiind ca mediu de învățare • Simulările și soft-ul educațional • Conceptul STEM • Feedbackul continuu • Formarea continuă • Rețele profesionale p/u schimb de bune practici.

8. Educația constructivistă actuală este caracterizată printr-o diversitate de sub-paradigme sau abordări educaționale specifice, care pun accentul pe diferite aspecte ale învățării active și constructiviste: a) învățarea prin acțiune (*Learning by Doing*) – implicarea directă a elevilor în activități practice și experiențe reale de tipul proiectelor hands-on, experimente de laborator, învățării bazate pe proiecte; b) învățarea prin înțelegere (*Learning by Understanding*) – înțelegerea în profunzime a conceptelor, prin discuții în clasă și analiza conceptelor și relațiilor dintre ele; c) constructivismul social (*Social Constructivism*) – interacțiuni și colaborare între elevi și profesori de tipul activităților de grup, discuții de grup, predării între colegi (*Peer Instruction*); d) învățarea contextualizată (*Contextualized Learning*) – învățarea are loc într-un context rele-

vant și autentic: simulări sau examinarea problemelor autentice din viața reală; e) ucenicia cognitivă (*Cognitive Apprenticeship*) – învățarea prin colaborare sau ghidarea de experți de tipul mentoratului sau eșafodaj pas cu pas în rezolvarea problemelor; e) învățarea bazată pe probleme (*Problem-Based Learning*) – rezolvarea unor probleme complexe și deschise, care necesită gândire critică și integrarea mai multor cunoștințe: studii de caz, proiecte de cercetare, probleme interdisciplinare; f) învățarea prin descoperire (*Discovery Learning*) – elevii descoperă conceptele și relațiile dintre ele prin explorare și experimentare: experimente științifice, explorare de date, investigații autonome; g) învățarea prin cercetare (*Inquiry-Based Learning*) – la bază stă curiozitatea natuarală a elevilor, când ei sunt deprinși să cerceteze și să găsească răspunsuri proprii: proiecte

de cercetare (*Inquiry-Based Science Education projects*), explorarea întrebărilor deschise, interviuri; h) învățarea prin colaborare (*Collaborative Learning*) – colaborarea și interacțiunea între elevi: lucrul în echipă, proiecte de grup, discuții în perechi; j) învățarea reflexivă (*Reflective Learning*) – prezența reflecției elevului asupra procesului de învățare și a experiențelor proprii: jurnale de reflexie, autoevaluarea, discuții reflexive.

Aceste sub-paradigme constructiviste sunt susținute și argumentate de diverși teoreticieni care au contribuit semnificativ la dezvoltarea și implementarea acestor abordări educaționale. Astfel filosofia educațională a lui Dewey se concentrează pe ideea că învățarea trebuie să fie activă și bazată pe experiențe concrete – (*Learning by Doing*), susține învățarea prin cercetare și rezolvarea de probleme (*Inquiry-Based Learning*), consideră că reflecția îmbogățește învățarea (*Reflective Learning*). Teoria lui Vygotsky pune accent pe importanța interacțiunilor sociale și culturale în procesul de învățare (*Social Constructivism*), susținând astfel conceptul de învățare prin colaborare (*Collaborative Learning*). Teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget subliniază importanța descoperirii în procesul de învățare al copiilor (*Discovery Learning*). Jerome Bruner susține că învățarea se bazează nu doar pe memorare dar și pe înțelegerea profundă a conceptelor și a structurilor cognitive (*Learning by Understanding*), că elevii învață cel mai bine atunci când sunt implicați în descoperirea activă a conceptelor (*Discovery Learning*). Teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner subliniază necesitatea accesării

diverselor modalități prin care elevii pot înțelege și procesa informația (*Learning by Understanding*). Metodologia PBL (*Problem-Based Learning*) a fost elaborată de Howard Barrows și Robyn Tamblyn pentru a dezvolta abilitățile de gândire critică și rezolvare de probleme. Joseph Schwab a promovat învățarea prin cercetare (*Inquiry-Based Learning*) ca metodă centrală în predarea științelor, accentuând importanța întrebărilor și explorării active. Morton Deutsch a contribuit la dezvoltarea teoriei cooperării și competiției, subliniind beneficiile colaborării în învățare (*Collaborative Learning*). Teoria lui Donald Schön susține că reflectarea asupra acțiunilor proprii este crucială pentru dezvoltarea profesională și personală a elevilor (*Reflective Learning*). Allan Collins, John Seely Brown și Susan Newman au dezvoltat conceptul de ucenicie cognitivă, care se bazează pe ideea că învățarea cognitivă poate fi îmbunătățită prin ghidarea de către experți (*Cognitive Apprenticeship*).

Un exemplu de aplicare în școală, la scară internațională, a acestor teorii este inițiativa „La main à la pâte” (cu mâinile în aluat) a fizicienilor francezi Georges Charpak, Pierre Léna, Yves Quéré, care se bazează pe astfel de principii ca: a) învățarea prin cercetare – elevii explorează și descoperă concepte științifice prin activități experimentale și proiecte de tip hands-on; b) formarea continuă a profesorilor și oferirea de resurse metodice; c) interdisciplinaritate prin integrarea științelor exacte și despre natură; d) rețele de colaborare între profesori, elevi și comunități educaționale.

Tabelul 5: Caracteristici ale educației constructiviste

VI. Educația constructivistă (încep. sec. XXI)		
Caracteristici de bază • Integrarea tehnologiei în clasă • Predarea frontală • Teste standardizate • Curriculum fix • Evaluare tradițională	<i>John Dewey</i> (<i>Learning by Doing</i> , <i>Inquiry-Based Learning</i>) <i>Lev Vygotsky</i> (<i>Collaborative Learning</i>) <i>Jean Piaget</i> (<i>Discovery Learning</i>) <i>J. Bruner, H. Gardner</i> (<i>Learning by Understanding</i>) <i>H. Barrows, R. Tamblyn</i> (<i>Problem-Based Learning</i>)	Predarea fizicii • Învățarea activă bazată pe cercetare • Laboratoare virtuale • Platforme educaționale • Lucrul în echipe • Abordare interdisciplinară

Figura 1 descrie evoluția predării fizicii în cadrul paradigmelor educaționale. Fiecare paradigmă este asociată cu o perioadă istorică, începând din Antichitate (Educația Clasică) și continuând până în secolul XXI (Educația Constructivistă). Fiecare etapă este caracterizată de o metodă specifică de predare, precum observarea empirică, experimentarea creativă, sau utilizarea laboratorului virtual.

Concluzii și rezultate. Articolul subliniază importanța evoluției paradigmelor educaționale în contextul transformărilor sociale și științifice. Educația modernă se îndreaptă tot mai mult spre abordări constructiviste, ce pun accent pe învățarea activă, colaborare și experiențe practice. Aceste paradigme nu doar că îmbunătățesc înțelegerea conceptelor, dar și dezvoltă abilități esențiale pentru

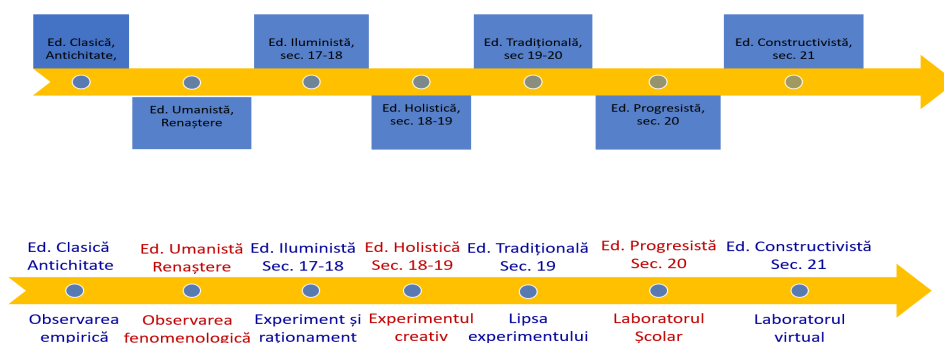


Fig. 1. Evoluția predării fizicii în cadrul paradigmelor educaționale

secolul XXI, cum ar fi gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a rezolva probleme.

Se evidențiază, de asemenea, influența semnificativă a teoreticienilor educaționali, precum Dewey, Vygotsky și Piaget, care au contribuit la formarea unor metode de predare centrate pe elevi. Schimbările de paradigmă în predarea fizicii, de exemplu, reflectă o tranziție de la metodele tradiționale de predare la cele care încurajează explo-

rarea și aplicarea cunoștințelor în contexte reale. Așadar, adaptarea continuă a paradigmelor educaționale este esențială pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale elevilor și societății, asigurând astfel o educație relevantă și eficientă. Această evoluție nu doar că îmbunătățește procesul de învățare, dar și pregătește elevii pentru provocările viitoare, promovând o educație ce este nu doar informativă, ci și formativă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BÂRSĂNESCU, Ștefan. *Pedagogia modernă*. Editura Didactică și Pedagogică, 1969.
2. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a, Editura Polirom, 2006. ISBN 973-46-0175-X.
3. CUCOS, Constantin. *Pedagogie*. Polirom, 2006. ISBN 978-973-46-4041-6.
4. EGAN, Kieran. *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. University of Chicago Press, 1997. ISBN-10: 0-226-19039-0, <http://dx.doi.org/10.2307/1585992>
5. FENSHAM, Peter J. *Defining an Identity: The Evolution of Science Education as a Field of Research*. Springer, 2004., ISBN (eBook): 978-94-010-0175-5, <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0175-5>
6. FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, 2001. ISBN-13: 978-0807740699.
7. KUHN, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, 1962. ISBN-13: 9780226458083, <http://dx.doi.org/10.5897/PPR2013.0102>
8. MCDERMOTT, Lillian C., Shaffer, Peter S., and the Physics Education Group at the University of Washington. *Tutorials in Introductory Physics*. Prentice Hall, 2001. ISBN-13: 9780130653642 https://www.physport.org/methods/method.cfm?G=Tutorials_in_Introductory_Physics
9. MELTZER, David E., and Thornton, Ronald K. *Resource Letter ALIP-1: Active-Learning Instruction in Physics*. American Journal of Physics, 2012 <http://dx.doi.org/10.1119/1.3678299>
10. REDISH, Edward F. *Teaching Physics with the Physics Suite*. Wiley, 2003. ISBN-13: 9780471393788 https://www.academia.edu/5516267/Teaching_Physics_with_the_Physics_Suite
11. RUDOLPH, John L. *How We Teach Science: What's Changed, and Why It Matters*. Harvard University Press, 2019. ISBN eBook: 9780674240377. <http://dx.doi.org/10.4159/9780674240377>

Notă: Lucrarea este realizată în cadrul proiectului FIZLAB 2.0 susținut de grantul 040103 al Ministerului Educației și Cercetării din Republica Moldova.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.13>
CZU: 37.091 :371 :316.356.2

NOI PERSPECTIVE ASUPRA SOLUȚIONĂRII PROVOCĂRILOR SOCIETALE PRIN PARTENERIATE EDUCAȚIONALE

Tabita MIHAI,

*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară, Școala Gimnazială Bilciurești, Dâmbovița, România*

ORCID: 0009-0003-9483-9594

E-mail: taby_myy@yahoo.com

Rezumat. *Articolul prezintă sinteze teoretice cu privire la noile perspective asupra soluționării provocărilor societale prin parteneriate educaționale. Într-o societate aflată în continuă schimbare, educația joacă un rol esențial în dezvoltarea sustenabilă și în rezolvarea problemelor sociale. Parteneriatele educaționale reprezintă o metodă inovatoare și eficientă de a aborda provocările societale prin colaborare între instituții academice, autorități publice, organizații non-guvernamentale și sectorul privat. Parteneriatele educaționale sunt o soluție viabilă pentru abordarea provocărilor societale actuale, oferind oportunități de dezvoltare atât pentru elevi și studenți, cât și pentru comunități. Printr-o colaborare eficientă între diferiți actori implicați în procesul educațional, se pot crea sisteme de învățământ mai accesibile, inovatoare și adaptate cerințelor contemporane. Școala contemporană caută soluții eficiente pentru a răspunde provocărilor educaționale, economice și sociale, punând accent pe dezvoltarea continuă a predării, învățării și conținutului disciplinar. Fiecare unitate de învățământ devine un spațiu colaborativ, unde elevii, sprijiniți de părinți, profesori și comunitate, evoluează spre atingerea standardelor educaționale. Colaborarea dintre școală, familie și comunitate este esențială pentru succesul educațional și sprijinul socio-emoțional al elevilor. Totuși, nu există un model universal pentru consolidarea acestor relații, din cauza specificității fiecărui context. Formarea cadrelor didactice trebuie să includă o perspectivă profundă asupra implicării comunității și a familiei, prin instruire teoretică și practică. În plus, este necesară susținerea concretă din partea decidenților prin resurse și cercetare, a cărei rezultate trebuie diseminate în rândul profesorilor pentru a valorifica pe deplin beneficiile colaborării educaționale. Parteneriatele educaționale autentice sunt esențiale în orice comunitate școlară, fiind o responsabilitate a liderilor educaționali. Deși se recunoaște importanța colaborării cu familia și comunitatea, studiile despre leadershipul în acest domeniu sunt încă limitate, iar provocările pentru profesori rămân semnificative.*

Cuvinte-cheie: *parteneriate educaționale, școală, familie, comunitate, provocări societale.*

NEW PERSPECTIVES ON SOLVING SOCIETAL CHALLENGES THROUGH EDUCATIONAL PARTNERSHIPS

Summary. *The article presents theoretical syntheses on the new perspectives on solving societal challenges through educational partnerships. In an ever-changing society, education plays an essential role in sustainable development and in solving social problems. Educational partnerships are an innovative and effective way to address societal challenges through collaboration between academic institutions, public authorities, non-governmental organizations and the private sector. Educational partnerships are a viable solution for addressing current societal challenges, providing development opportunities for both pupils and students and communities. Through effective collaboration between different actors involved in the educational process, more accessible, innovative education systems adapted to contemporary requirements can be created.*

The contemporary school seeks effective solutions to address educational, economic, and social challenges, with a strong focus on the continuous development of teaching, learning, and discipline. Each educational institution becomes a collaborative space where students, supported by parents, teachers, and the community, strive to meet educational standards. Collaboration between school, family, and community is essential for students' educational success and socio-emotional support. However, there is no universal model for strengthening these relationships due to the specific nature of each context. Teacher training must include a deep understanding of family and community involvement through both theoretical instruction and practical experiences. Furthermore, concrete support from decision-makers is necessary in the form of resources and research, whose results should be shared with teachers to fully leverage the benefits of educational collaboration. Authentic educational partnerships are vital in every school community and represent a moral responsibility for educational leaders. Although the importance of collaboration with families and communities is acknowledged, leadership studies in this field remain limited, and challenges for teachers are still significant.

Keywords: *educational partnerships, school, family, community, societal challenges.*

Introducere. Decenii de cercetare, dezbateri politice și mișcări sociale evidențiază dificultatea de a contura o narațiune clară și comună care să ofere o definiție unică a provocărilor societale, o viziune pentru viitor și o strategie prin care parteneriatele educaționale să contribuie la soluționarea acestora. În schimb, societatea este marcată de o diversitate de perspective și interese [3]. Așa cum subliniază Rittel și Webber, în procesul de planificare a schimbării sociale, multiple părți implicate dispun de resurse, interese și drepturi egale pentru a evalua soluțiile. Totuși, niciuna dintre ele nu deține autoritatea absolută de a impune reguli formale care să stabilească în mod definitiv corectitudinea acestora. [8]. Problemele societale reprezintă provocări complexe cu impact global, afectând comunitățile în diverse moduri. Aspecte precum sustenabilitatea mediului, inegalitățile sociale, avansul tehnologic disruptiv și crizele de sănătate publică sunt preocupări majore. Pentru a pregăti viitoarele generații să le facă față, educația trebuie să le ofere o perspectivă integrată asupra acestor probleme și a soluțiilor posibile.

Discuții, metodologie, relevanță. Educația joacă un rol esențial în stimularea schimbărilor pozitive, echipând indivizii pentru a se adapta unei lumi în continuă transformare și motivând o nouă generație să contribuie la construirea unui viitor mai echitabil, mai rezistent și mai sustenabil. Cardini (2006) a descris parteneriatele ca o formă esențială de colaborare între minimum două organizații, unite de un obiectiv comun. [1]. Școlile trebuie să colaboreze cu comunitățile pentru a răspunde cerințelor procesului educațional. Multe comunități dispun de instituții precum muzee, biblioteci, universități, biserici, fundații și teatre, precum și de persoane cu talente remarcabile – muzicieni, interpreți, medici, manageri, scriitori și artiști. Aceste resurse valoroase pot fi mobilizate pentru a sprijini elevii în dobândirea de cunoștințe și abilități, pregătindu-i astfel să contribuie activ la dezvoltarea socială, economică și politică a comunității. Parteneriatul educațional ar trebui să implice toate părțile relevante, inclusiv cadrele didactice, elevii, familiile acestora, instituțiile guvernamentale centrale și locale, organizațiile nonguvernamentale, instituțiile religioase, agenții economici, sindicatele și autoritățile locale. Accentul principal trebuie pus pe consolidarea colaborării dintre școală, comunitatea locală și familie, pentru a sprijini dezvoltarea educației și integrarea elevilor

în societate. Parteneriatul educațional este descris ca un factor esențial pentru eficiența instituțiilor socio-educative, fundamentat pe colaborarea dintre școală și comunitate.

O colaborare eficientă între școală și familie se realizează atunci când familia creează condițiile necesare pentru educație și autoeducație, însă școala nu poate include copilul în întregime în interacțiunile sale cu mediul social. Astfel, părinții au un rol esențial în organizarea mediului social în care copiii lor se dezvoltă ca elevi, oferindu-le un loc adecvat pentru învățare, promovând relații sănătoase cu colegii și prietenii și sprijinindu-i în utilizarea tehnologiilor digitale.

Colaborarea dintre școală și părinți se îmbunătățește atunci când nu se rezumă doar la o simplă informare reciprocă sau un control al activităților, ci include și o abordare modernă, atât în ceea ce privește conținutul, cât și metodele, pentru a crește eficiența învățământului și pentru a promova valorile educației în cadrul școlii și al familiei. În esență, colaborarea școlii cu familia trebuie să contribuie la îmbunătățirea calității educației prin stabilirea unor obiective mai înalte și utilizarea unor metode și resurse mai avansate. Totodată, un aspect tot mai important în acest parteneriat este preocuparea pentru a oferi, în colaborare cu părinții, soluții educaționale adecvate copiilor care nu au condițiile necesare acasă, din punct de vedere moral, material sau familial, pentru a se pregăti conform cerințelor școlii.

Mediul educațional familial se diferențiază de cel al instituțiilor specializate prin faptul că procesul educativ este strâns legat de viața cotidiană, cu toate aspectele și funcțiile sale. Educația în familie, fiind integrată în realitatea zilnică, are o intensitate mare în multe momente, pe care școala le caută, dar nu reușește întotdeauna să le abordeze. Obiectivul constant de a conecta școala cu viața este o aspirație care nu a fost niciodată complet îndeplinită. Cu cât se va acționa mai eficient pentru a crea o legătură organică între școală și societate, cu atât educația în familie va deveni o sursă educațională valoroasă, care merită să fie modelată și, în același timp, apreciată.

Din discuțiile purtate cu cadrele didactice, cu învățătorii, cu directorii de școli am aflat că “părinții vin des pe la școală interesându-se atât de felul cum învață, precum și de modul cum se comportă copiii lor. Toți ne întreabă cum să facă pentru ca, aceștia

să învețe mai bine, să adopte competențele necesare societății actuale, cum să fie mai disciplinați. Majoritatea părinților vin la noi să ne sfătuim, cerându-ne îndrumări. Evident, nu le putem da rețete. Le sugerăm să încerce diverse procedee educaționale, rugându-i să ne comunice efectul lor”. Rămâne deschisă problema conținutului întâlnirilor cadrelor didactice cu părinții. De modul serios, științific, concret, dar în același timp concis și ușor de asimilat de către părinți, în care vor fi organizate întâlnirile dintre învățători și părinți, depinde adâncirea și permanentizarea colaborării dintre familie și școală. Căci dacă în trecut, părinții se mulțumeau cu rolul de mediatori dintre profesor și elev, în noul context social, nu mai acceptă doar acest rol.

Pentru a aduce o nouă perspectivă asupra parteneriatului școală-familie, trebuie pornit, în primul rând, de la diversificarea formelor de colaborare dintre acestea două, fără să nominalizăm formele cunoscute (lectorate, ședințe cu părinții, vizite la domiciliul elevului etc.) să căutăm, să concepem, să inventăm forme noi și atractive. De exemplu, constituirea în școli a unor “săli pentru părinți”, centre de orientare pedagogică, în care să fie și o bibliotecă documentară, cu lucrări de informare asupra problemelor școlii, provocărilor societale, asupra dezvoltării școlii în viitorii ani, asupra sarcinilor majore ce stau în fața ei, cu cărți, articole referitoare la dezvoltarea copilului în diverse perioade de viață, referitoare la cerințele psiho-pedagogice ale dezvoltării armonioase a copilului. În aceste “săli pentru părinți” pot avea loc discuțiile cu părinții. Cu mult interes credem că ar fi primite de către părinții unei școli discuțiile cu părinții elevilor unor școli din alte cartiere ale orașelor sau din alte comune, discuții care, conduse de cadre didactice, ar constitui un rodnic schimb de experiență între părinți, iar pentru profesori prilejuri de a cunoaște mai pe larg diversitatea frământărilor părinților în privința educării copiilor. Paleta formelor de colaborare dintre școală-familie poate fi mult diversificată și argumentată științific, deoarece se cunoaște utilitatea lor pedagogică. Formelor de colaborare școală-familie, trebuie să li se imprime un caracter de lucru, de dezbateră, de căutare.

Școala contemporană, sau mai precis educatoarii, caută să identifice cele mai adecvate și eficiente soluții din punct de vedere pedagogic, economic și social, pentru a răspunde provocărilor specifice fiecărei etape de dezvoltare a societății. Această

preocupare vizează atât infrastructura și resursele materiale disponibile, cât și formarea oamenilor, nivelul lor de educație, cultură, conștiință și comportament [5].

Metodologia cercetării științifice cuprinde mai multe categorii de **metode**. Printre cele teoretice se numără documentarea din surse științifice, formularea generalizărilor, analiza comparativă și organizarea sistematică a informațiilor. Metodele empirice includ aplicarea de chestionare, examinarea documentelor școlare, discuțiile ghidate, precum și desfășurarea experimentelor cu caracter psihopedagogic. De asemenea, sunt utilizate metode statistic-matematice pentru a analiza datele obținute. Toate aceste metode contribuie la interpretarea riguroasă a rezultatelor cercetării.

Educația modernă pune un accent deosebit pe formarea calitativă a noilor generații, adaptându-se cerințelor actuale ale societății. În trecut, școala își propunea să ofere elevilor o pregătire considerată suficientă pentru întreaga viață. Însă, ultimele decenii au evidențiat tot mai clar faptul că învățământul tradițional nu mai răspunde provocărilor actuale, întrucât schimbările sociale și tehnologice se desfășoară rapid și profund. Astfel, a apărut o nouă viziune asupra educației, cunoscută sub numele de educație pe tot parcursul vieții, care presupune existența unor cadre didactice adaptate noilor realități și nevoilor societății în continuă transformare.

Dacă școlile și comunitatea colaborează eficient pentru a identifica soluții potrivite care să răspundă cerințelor societății moderne, rezultatele dorite vor apărea în mod natural. Comunitățile sunt mai predispuse să investească în dezvoltarea infrastructurii informaționale locale și în modernizarea școlilor atunci când înțeleg beneficiile educaționale pe care le pot obține din aceste investiții.

Fiind parte integrantă a comunității, școlile sunt influențate de mediul în care funcționează – de valorile, regulile, structura politică și economia locală. La rândul lor, însă, ele exercită un impact asupra comunității prin activitatea educațională pe care o desfășoară. Cercetările arată că, prin stabilirea unor parteneriate diverse, școala își poate îmbogăți curriculumul, iar comunitatea devine mai deschisă la noile tehnologii și schimbările care au loc în sistemul educațional.

În prezent, multe instituții de învățământ încearcă să se adapteze și să răspundă mai bine nevoilor în continuă schimbare ale societății. Com-

paniile solicită angajaților competențe avansate de lucru într-un mediu digitalizat și tehnologizat, iar mijloacele moderne de comunicare ne permit să interacționăm cu oameni din întreaga lume. Totuși, modernizarea școlilor, restructurarea educației și dezvoltarea unei infrastructuri tehnice adecvate necesită investiții semnificative. Această provocare este cu atât mai mare cu cât resursele financiare sunt limitate și există multe alte domenii care concurează pentru fonduri [2].

Prin urmare, este esențial să se implice comunitatea în procesul de schimbare și inovare, astfel încât acestea să fie recunoscute și acceptate ca fiind necesare pentru progresul educațional.

Parteneriatul dintre școală și comunitate poate deveni mai eficient prin mai multe strategii. În primul rând, este esențială o comunicare activă între instituția de învățământ și comunitate. În al doilea rând, copiii trebuie să aibă oportunități de a demonstra cum pot contribui la dezvoltarea comunității. În plus, membrii comunității ar trebui să fie implicați direct în activitățile educaționale, oferindu-le elevilor sprijin și îndrumare.

Există mai multe tipuri de activități care susțin relația dintre școală și comunitate, trei dintre acestea având un impact semnificativ atât asupra implicării comunitare, cât și asupra procesului de învățare al elevilor:

1. Învățarea prin proiecte cu aplicabilitate practică. Elevii creează produse cu un caracter științific, integrând domeniile STEAM, individual sau în echipă. Aceste proiecte sunt orientate spre găsirea unor soluții moderne care pot îmbunătăți condițiile din comunitate;

2. Învățarea prin implicare în comunitate. Elevii colaborează cu organizații guvernamentale sau nonguvernamentale, participând la inițiative în care dorința lor de a învăța este un obiectiv principal ;

3. Voluntariatul. Părinții și alți membri ai comunității iau parte activ la viața școlară, fie în timpul orelor de curs, fie în afara acestora, contribuind direct la educația elevilor.

Un aspect important al procesului educațional îl reprezintă adaptarea mediului de învățare, atât în școli, cât și în afara acestora. Tehnologia poate juca un rol esențial în acest sens, facilitând accesul la resurse și reorganizarea procesului educațional. De exemplu, utilizarea internetului permite restructurarea modului în care se desfășoară învățarea. Prin crearea unor contexte educaționale interdiscipli-

nare și prin implicarea părinților și a comunității, elevii își dezvoltă abilități esențiale de colaborare și participare activă la proiecte relevante.

În prezent, educația nu mai poate funcționa eficient dacă este realizată izolat; este esențial ca familia, școala și comunitatea să colaboreze strâns. Pentru a consolida această cooperare, este necesară o abordare nouă, definită prin conceptul de parteneriat educațional.

Rezultate. Fiecare unitate de învățământ devine un spațiu de colaborare și progres, ghidat de un plan propriu de dezvoltare continuă a predării, învățării și disciplinei. Elevii depun eforturi constante și evoluează către atingerea standardelor stabilite, beneficiind de sprijinul părinților, profesorilor și altor parteneri implicați. Școala, împreună cu comunitatea, își îmbunătățește permanent procesul educațional, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, competențele manageriale ale directorilor, precum și implicarea părinților și a altor membri ai societății. Astfel, fiecare componentă a educației funcționează integrat într-un sistem care susține toți elevii în realizarea obiectivelor lor [6].

Construirea unor relații solide și extinse între școli, familii și comunitate reprezintă o preocupare constantă atât pentru instituțiile de învățământ, cât și pentru cercetători. În prezent, nu există un ghid curricular care să ofere o metodologie clară, pas cu pas, pentru consolidarea acestor conexiuni într-un mod universal aplicabil. Complexitatea și specificitatea fiecărui context educațional fac dificilă elaborarea unei abordări standardizate care să răspundă tuturor nevoilor.

Construirea acestor relații implică răbdare, atenție constantă, empatie și un angajament real de a aduce împreună școlile, familiile și comunitatea. Scopul este de a identifica atât provocările sociale, cât și resursele valoroase disponibile pentru a susține un obiectiv comun: dezvoltarea și împlinirea dezideratelor pentru dezvoltarea personală și educațională. Astfel de colaborări solide nu doar că îi ajută pe elevi în parcursul lor educațional, ci le oferă și sprijin în plan social și emoțional.

Pentru ca parteneriatele dintre școli, familii și comunitate să fie cu adevărat eficiente, este esențială o schimbare de perspectivă în formarea profesorilor. Aceasta presupune integrarea unei înțelegeri mai profunde a implicării familiei și comunității atât prin cursuri de pregătire, cât și prin experiențe practice. În loc de a privi aceste parteneriate prin prisma

lipsei de resurse, este necesară o abordare bazată pe recunoașterea valorii pe care o aduc. Mai mult, este important ca factorii de decizie de la toate nivelurile să nu se limiteze doar la a sublinia importanța colaborării, ci să ofere sprijin concret prin alocarea de resurse și stimularea cercetării privind impactul acestor inițiative asupra învățării elevilor. Rezultatele acestor studii ar trebui apoi distribuite profesorilor, astfel încât aceștia să poată valorifica pe deplin oportunitățile de colaborare.

În toate țările membre ale Uniunii Europene există mecanisme oficiale care permit implicarea părinților în procesul educațional. În anii '90, majoritatea statelor au introdus legi și politici noi care sprijină participarea activă a familiilor în sistemele de învățământ, ca parte a reformelor educaționale.

În România, schimbările din educație au fost influențate de principiile promovate de Pestalozzi, care încuraja învățarea prin experiență directă și explorare liberă. Pornind de la această viziune, educatorilor li s-a oferit libertatea de a valorifica metode inovatoare în predare, printre care se numără și proiectele de parteneriat educațional. Acestea au dus la îmbogățirea și extinderea oportunităților de învățare, atât în cadrul lecțiilor planificate, cât și în activitățile extrașcolare [4].

Parteneriatul educațional este strâns legat de procesul de învățare și formare și presupune colaborarea continuă între toți factorii implicați în educația copilului, de la planificare și luarea deciziilor, până la implementarea concretă a acțiunilor educative.

Acest tip de parteneriat implică:

- instituții fundamentale precum familia, școala și comunitatea locală;
- persoane direct implicate în educație, cum ar fi copiii, părinții, cadrele didactice și specialiști care oferă sprijin în diverse situații educaționale (psihologi, consilieri, terapeuți);
- membri ai comunității care au un rol semnificativ în dezvoltarea copilului, precum medici, lideri religioși, autorități locale sau reprezentanți ai forțelor de ordine;
- influențe ocazionale, dar importante, asupra educației copilului;
- inițiative și programe care susțin îngrijirea, formarea și dezvoltarea copilului;
- diverse forme de educație, adaptate etapelor de vârstă ale copilului.

Proiectele de parteneriat educațional au ca scop consolidarea legăturilor dintre elevi, părinți, cadre didactice și comunitate, urmărind implicarea activă a tuturor celor care contribuie la procesul educativ. Colaborarea în cadrul acestor parteneriate aduce multiple beneficii: favorizează comunicarea, facilitează rezolvarea unor situații educaționale și oferă un context valoros pentru dezvoltarea individuală a elevilor. Derularea unor astfel de inițiative aduce câștiguri importante nu doar pentru copii, ci și pentru toți actorii implicați – școala, familia și comunitatea.

În concluzie, noile perspective ale gestionării parteneriatelor educaționale sunt revelate în orice comunitate școlară. Indiferent de caracteristicile demografice, dezvoltarea unor parteneriate autentice reprezintă nu doar o oportunitate, ci și o responsabilitate morală a liderilor educaționali. Deși se așteaptă din ce în ce mai mult ca directorii să colaboreze cu părinții și organizațiile comunitare, există încă un număr limitat de studii empirice care explorează leadershipul în acest domeniu. Multe modele educaționale recunosc, implicit sau explicit, influența familiei și a comunității, considerându-le factori esențiali care modelează parcursul elevilor și creează atât oportunități, cât și provocări pentru cadrele didactice.

Abordările bazate pe sisteme deschise subliniază rolul crucial al leadershipului în consolidarea acestor parteneriate din mai multe motive. În primul rând, o colaborare eficientă cu actorii externi permite o mai bună adaptare la nevoile și așteptările elevilor și familiilor, ceea ce duce la o susținere mai largă a școlii în comunitate. În al doilea rând, astfel de parteneriate contribuie la legitimitatea instituției educaționale, asigurând un sprijin mai solid din partea societății. În plus, liderii trebuie să gestioneze influențele externe astfel încât să mențină un echilibru între implicare și protejarea autonomiei școlii.

În perspectiva leadershipului educațional, familiile și comunitățile nu sunt doar părți interesate, ci resurse valoroase pentru procesul de învățare și dezvoltare a elevilor. Liderii pot spori eficiența acestor parteneriate prin inițiative precum programe de educație parentală sau integrarea cunoștințelor și culturii familiilor în activitățile școlare. Într-o societate în continuă schimbare, aceste colaborări devin esențiale pentru a construi un mediu educațional echitabil, incluziv și adaptat realităților actuale [9].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CARDINI A. An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: An arena of complexities, tensions and power. În: *Journal of Education Policy*, 2006 21(4), 393-415.
2. CORDOVA J. Leadership Strategies for Numeracy Development in Educational Settings. Excellencia: În: *International Multi-disciplinary Journal of Education*, 2024. (2994-9521), 2(1), 58-68.
3. COYNE R. D. „Wicked Problems Revisited”. *Design Studies* 26, 2005.: 5–17. doi:10.1016/j.destud.2004.06.005 .
4. GONZALES N., MOLL L., & AMANTI C. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New Jersey: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
5. JINGA I. *Educația în perspectiva unei noi calități*. București : Editura Științifică și Enciclopedică, 1987.
6. PESCARU B. *Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate*. București: Editura Aramis Print, 2004. ISBN: 973-679-096-7.
7. RĂDULESCU E., ȚÎRCĂ A. *Școală și comunitate*. Ghid pentru profesori. București: Editura Humanitas Educațional, 2002.
8. RITTEL H. W. J., and WEBBER M. M. „Dilemmas in a General Theory of Planning”. *Policy Sciences* 4 (2), 1973: 155–169. doi:10.1007/BF01405730.
9. ROCK A.E. *Bringing geography to the community: community-based learning and the geography classroom*. *GeoJournal*, 2022.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.14>
CZU: 37.015:373.091:377

MODELAREA PEDAGOGICĂ A LEADERSHIP-ULUI PRIN DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

Aliona AFANAS,

*doctor habilitat în științe ale educației, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM*

ORCID ID: 0000-0001-6369-0940

E-mail: afanas.aliona@upsc.md,

Rezumat: *Articolul este prezentat ca structură prin: introducere, metodologia cercetării, rezultate și discuții, concluzii și referințe bibliografice. Prezentarea modelării pedagogice a leadershipului educațional vizează mai multe aspecte. Articolul prezintă repere teoretice privind modelarea pedagogică a leadershipului educațional prin dezvoltarea profesională și personală, individual sau în grup. Analiza viziunilor din literatura de specialitate privind noțiunile de leadership și management indică existența mai multor definiții, axate pe cinci perspective distincte: bipolară, unidimensională, bidimensională, ierarhică (managementul în cadrul leadershipului) și ierarhică (leadershipul în cadrul managementului). În realizarea activităților de conducere a unei instituții educaționale, un rol esențial îl are planificarea strategică a instituției, cu obiective strategice formulate în contextul analizei rezultatelor obținute și a direcțiilor de dezvoltare în perspectivă. Articolul prezintă dimensiunile esențiale în modelarea pedagogică a leadershipului educațional: modelarea angajamentului față de învățarea profesională, leadershipul vizionar, conducerea învățării profesionale, gestionarea resurselor la nivel de instituție, ca bază pentru diversitatea modelelor de leadership la care sunt expuși, pe parcursul dezvoltării personale, profesionale și academice un lider sau un grup de lideri. Fiecare dimensiune, axată pe indicatori specifici, direcționează la dezvoltarea competențelor profesionale ale unui lider. Modelele de leadership, sunt prezentate ca inspirații prin acțiunile întreprinse, intențiile, presupuzițiile și contextele distincte și specifice leadershipului educațional. Liderii interpretează diferite modele de leadership și analizează presupunerile, intențiile și acțiunile prioritare recomandate într-un context profesional. Explorarea și analiza diverselor modele permite, treptat, să actualizeze ceea ce apreciază sau nu apreciază pentru a inspira dezvoltarea progresivă a propriului model de leadership adaptat contextului lor. În contextul dat, sunt propuse criteriile de analiză: viziune și atitudine, concepție despre muncă, interrelaționare, proiecție asupra sinelui, considerate referențiale în activitatea de conducere a instituției educaționale.*

Cuvinte-cheie: *leadership, cadru de referință, dezvoltare personală, învățare profesională, competențe profesionale, modelarea pedagogică.*

PEDAGOGICAL MODELING OF LEADERSHIP THROUGH PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary: *The article is presented as a structure through: introduction, research methodology, results and discussions, conclusions and bibliographic references. The presentation of pedagogical modeling of educational leadership targets several aspects. The article presents theoretical guidelines regarding the pedagogical modeling of educational leadership through professional and personal development, individually or in a group. The analysis of views in the specialized literature on the notions of leadership and management indicates the existence of several definitions, focused on five distinct perspectives: bipolar, unidimensional, bidimensional, hierarchical (management within leadership) and hierarchical (leadership within management). In carrying out the management activities of an educational institution, the strategic planning of the institution plays an essential role, with strategic objectives formulated in the context of the analysis of the results obtained and the directions of future development. The article presents the essential dimensions in the pedagogical modeling of educational leadership: modeling commitment to professional learning, visionary leadership, leadership of professional learning, resource management at the institutional level, as a basis for the diversity of leadership models to which a leader or a group of leaders are exposed during their personal, professional and academic development. Each dimension, focused on specific indicators, directs the development of a leader's professional competencies. Leadership models are presented as inspirations through actions taken, intentions, assumptions, and distinct and specific contexts of educational leadership. Leaders interpret different leadership models and analyze the assumptions, intentions, and priority actions recommended in a professional context. Exploring and analyzing the various models allows them to gradually update what they value or do not value in order to inspire the progressive development of their own leadership model adapted to their*

context. In this context, the following analysis criteria are proposed: vision and attitude, conception of work, interrelationship, projection onto the self, considered referential in the leadership activity of the educational institution.

Keywords: leadership, frame of reference, personal development, professional learning, professional competences, pedagogical modeling.

Introducere. În literatura de specialitate, noțiunea de leadership este, deseori, prezentată în relație cu managementul, fiind utilizate dezbateri privind aceste două noțiuni: management și leadership. Autorul M. Zlate analizează aceste două noțiuni, unde precizează că există elemente de specificitate pentru fiecare dintre acestea [8, pp. 167-180]. Totodată, în cadrul dezbaterilor privind semnificația acestor două noțiuni, au fost identificate *cinci perspective distincte: bipolară, unidimensională, bidimensională, ierarhică* (managementul în cadrul leadership-ului) și *ierarhică* (leadership-ul în cadrul managementului) [5, p. 16]. Analiza definițiilor propuse relevă existența noțiunilor de lider, calități, schimbare, motivare, modelizare etc., componente esențiale în formarea coeziunii unui grup și a dezvoltării instituționale [1; 4; 7; 6; 2].

Metodologia cercetării vizează utilizarea mai multor metode, precum: analiza conceptului de leadership în viziunea diferitor autori la nivel internațional, modelizarea pedagogică a leadership-ului educațional, analiza documentară, demersul analitic și demersul sintetic.

În cadrul stabilirii planificării strategice a instituției educaționale, trasăm următoarele obiective, care stau la baza realizării unei cercetări:

- definirea, prin dezvoltarea unui cadru de referință, a noțiunii de conducere a instituției educaționale;
- actualizarea rețelei de activități profesionale specifice cadrului de referință stabilit conform obiectivelor strategice ale instituției;
- planificarea strategică bazată pe date concrete din activitatea instituției și promovarea comunicării strategice, a relațiilor semnificative și de încredere în cadrul instituției;
- implementarea obiectivelor stabilite în dezvoltarea rețelei de activități de dezvoltare profesională prin diferite evenimente organizate: seminare, mese rotunde, consultări individuale și colective etc.;
- evaluarea impactului implementării planificării strategice privind dezvoltarea profesională și personală a personalului didactic [3, p. 4].

Rezultate și Discuții. În prezent, discutăm frecvent despre *modelarea angajamentului față de învă-*

țarea profesională, noțiune ce reprezintă o competență de management în implementarea unui management bazat pe leadership la nivel instituțional. Un lider se implică în învățarea profesională pe tot parcursul carierei profesionale prin reflecție critică continuă, identificând și acționând asupra oportunităților bazate pe cercetare pentru îmbunătățirea leadership-ului, a predării și învățării și desfășoară învățarea profesională continuă privind codul de conduită profesională pentru profesorii și liderii cadrelor didactice. Astfel obținerea acestei competențe poate fi demonstrată prin indicatori, cum ar fi:

- comunicarea unei filosofii a educației, care este centrată pe angajat și bazată pe principii solide de predare și leadership eficient;
- colaborarea cu profesorii, directorii, liderii altor instituții educaționale, pentru a dezvolta competențe de expertiză profesională;
- căutarea activă de feedback și informații dintr-o varietate de surse pentru a îmbunătăți practica de leadership;
- căutarea și analizarea critică a cercetărilor educaționale și aplicarea acestora în decizii și practici, după caz;
- asigurarea leadership-ului prin a sprijini inițiativele de cercetare ale instituției educaționale, acolo unde este cazul;
- implicarea profesorilor, directorilor, altor lideri, comunității școlare și a membrilor comunității locale pentru a stabili o înțelegere comună a tendințelor și priorităților actuale din sistemul educațional.

Leadership-ul vizionar se implică alături de comunitatea școlară în implementarea unei viziuni despre un viitor preferat pentru succesul elevilor, bazat pe valori și credințe comune. Dobândirea acestei competențe este demonstrată prin indicatori, precum:

- viziunea instituției educaționale este fundamentată pe cercetări privind eficiența învățării, predării și leadership-ul;
- promovarea inovării și a îmbunătățirii continue prin construirea de structuri și dezvoltarea de strategii pentru a sprijini personalul în colaborarea profesională;
- promovarea în comunitatea școlară a unei înțelegeri comune și a unui sprijin pentru obiec-

tivele, prioritățile și inițiativele strategice ale instituției educaționale;

- asigurarea faptului că viziunea exprimată în planul de dezvoltare strategică răspunde revizuirii continue a realizărilor instituției educaționale, îndeplinește toate cerințele specificate în documentele de politici educaționale și normative.

Gestionarea învățării profesionale stabilește și menține o cultură a învățării în instituția educațională, care promovează reflecția critică și continuă asupra practicii educaționale, responsabilitatea comună pentru succesul elevilor și îmbunătățirea continuă. Atingerea acestei competențe este demonstrată prin indicatori precum:

- promovarea în instituție a egalității și respectului privind drepturile cadrelor didactice și a elevilor, așa cum sunt prevăzute în cadrul normativ național;
- oferirea de oportunități de învățare continuă, bazate pe principii de predare, învățare și leadership eficiente, axate pe cercetare, pentru a sprijini dezvoltarea capacității tuturor membrilor comunității instituționale de a-și îndeplini rolurile educaționale;
- asigurarea că toate instrucțiunile din cadrul instituției abordează rezultatele învățării prezentate în curricula disciplinelor școlare;
- promovarea relațiilor colegiale, a colaborării, a gândirii critice și a inovării în instituție;
- asigurarea faptului că personalul are acces la resurse, programe educaționale și expertiză pentru a-l sprijini în îndeplinirea responsabilităților profesionale și în abordarea nevoilor de învățare ale elevilor;
- consolidarea capacităților directorilor și ale liderilor din alte instituții și monitorizarea privind asigurarea leadership-ului instructiv prin practici eficiente de sprijin, consultanță și evaluare;
- asigurarea faptului că procedurile de evaluare a elevilor și procedurile de evaluare ale instituției educaționale sunt corecte, adecvate, bazate pe dovezi și utilizate pentru a îmbunătăți învățarea, predarea și leadership-ul educațional.

Gestionarea resurselor la nivel de instituție vizează alocarea strategică a resurselor în interesul cadrelor didactice și al elevilor conform obiectivelor și priorităților instituției educaționale. Atingerea acestei competențe este demonstrată prin indicatori, precum:

- furnizarea de îndrumări privind gestionarea resurselor financiare în conformitate cu cadrul normativ;
- asigurarea unei alinieri eficiente a resurselor umane ale instituției pentru a realiza planul de dezvoltare strategică stabilit al instituției;
- delegarea responsabilității către personal, acolo unde este cazul, pentru a îmbunătăți eficiența și eficacitatea operațională;
- asigurarea sprijinului, consilierii continue și evaluării tuturor membrilor personalului în raport cu responsabilitățile lor profesionale respective;
- stabilirea unor procese de planificare strategică și de luare a deciziilor bazate pe date, care să răspundă contextelor în schimbare;
- respectarea diversității culturale și aprecierea perspectivelor diferite exprimate în instituția educațională;
- recunoașterea realizărilor și succeselor elevilor și ale cadrelor didactice;
- implementarea de programe educaționale și proceduri privind gestionarea eficientă a resurselor umane în sprijinul mentoratului, consolidării capacităților și planificării succesiunii activităților ce decurg din obiectivele strategice [3, pp. 6-7].

Un lider sau un grup de lideri, care își modelează leadership-ul, trebuie mai întâi să țină cont de diversitatea modelelor de leadership la care au fost expuși pe parcursul lor personal, profesional și academic și care i-au influențat, conștient sau nu, propria postură de leadership. Modelele de leadership, analizate în literatura de specialitate, sunt prezentate ca inspirații prin acțiunile întreprinse, intențiile, presupuzițiile și contextele distincte și specifice leadership-ului educațional. Liderii sunt invitați să le citească, să le analizeze, să le comenteze și să le evalueze. Liderii împărtășesc interpretarea diferitelor modele de leadership și sunt invitați să analizeze presupunerile, intențiile și acțiunile prioritare recomandate într-un context dat, folosind o grilă de lectură. Apoi, ei își împărtășesc, în subgrupuri, interpretările, descoperirile, rezervele și preferințele. Explorarea și analiza diverselor modele le permite, treptat, să actualizeze ceea ce apreciază sau nu apreciază în propunerile autorilor pentru a inspira dezvoltarea progresivă a propriului model de leadership adaptat contextului lor. Liderul, sau grupul de lideri, cu care intervenim, devin astfel conștienți de faptul că fiecare lider, inclusiv el însuși, are pro-

pria concepție despre leadership, care îi servește drept reper atunci când este supus altor influențe sau când el însuși aspiră să-i influențeze pe alții.

În contextul dat, axându-ne pe definițiile leadership-ului și diferențele existente între leadership și management, sunt propuse criterii de analiză a acestor două noțiuni: viziune și atitudine, concepție despre muncă, interrelaționare, proiecție asupra sinelui, considerate referențiale în activitatea de conducere a instituției educaționale [5, p. 19].

Evoluția leadership-ului individual și colectiv în sistemul educațional, definițiile leadership-ului existente, au la bază teoria constructivist-dezvoltativă, întâlnită în lucrările autorilor D. Rooke și W. R. Torbert (2016) și F. Laloux (2015), o teorie ce descrie modul în care un lider, un grup de lideri sau o instituție educațională se dezvoltă într-o perioadă de timp [Apud 3]. Conform acestei teorii, au fost identificate patru etape de dezvoltare a unui lider și a instituțiilor educaționale, care descriu, ceea ce un

lider sau un grup de lideri consideră că ar trebui să facă, ca prioritate, în funcție de stadiul lor de dezvoltare și a contextului instituțional.

Concluzii. Schimbările în sistemul educațional necesită implementarea leadership-ului educațional, ce rezidă în competența unui lider sau a unui grup de lideri de a întreprinde acțiuni competente și conștiente, capabili să schimbe și să influențeze acțiunile cadrelor didactice și ale elevilor în instituției. Prin urmare, este necesar să promovăm modelarea pedagogică a leadership-ului în dezvoltarea profesională individuală și colectivă, prin acțiuni profesionale competente și concrete ale liderilor în instituțiile educaționale. Susținerea modelării unui lider sau a unui grup de lideri în contextul schimbărilor și provocărilor sociale și educaționale necesită strategii diferențiate. Astfel, proiectul de dezvoltare profesională a unui lider sau unui grup de lideri realizează o învățare profesională, promovând astfel un leadership vizionar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BUSH T. *Leadership și management educațional*. Teorii și practici actuale. Iași: Editura Polirom, 2015, 246 p. ISBN 978-973-46-4290-8.
2. GUAY M.-H., GAGNON B. Accompagner les leaders dans la modélisation de leur leadership en contexte de recherche-action et de formation universitaire. *Supporting leaders in modeling their leadership in the context of action research and university training*. În: *L'accompagnement dans les métiers de l'éducation et de la formation: dispositifs, acteurs, contextes*, nr. 39, 2023. <https://journals.openedition.org/questionsvives/7767>
3. GUAY M.-H., GAGNON B. *Le leadership des directions générales scolaires un cadre de référence pour le définir, le développer et le consolider ensemble*. Association des directions générales scolaires du Québec (ADGSQ), 2024, 33 p. ISBN 978-2-9820881-0-8. https://adgsq.ca/wp-content/uploads/2025/01/ADGSQ-et-al_Cadre-reference-DG_Octobre-2024_v2.pdf
4. KOONTZ H., WEIHRICH H., CANNICE M. V. *Essentials of Management*. Tata McGraw Hill Education, 11th Edition, 2019, ISBN-10: 9353168147, ISBN-13: 978-9353168148.
5. MANEA A. D. Management și leadership la nivel microstructural. În: Coord. Albulescu I., Catalano, H. *Managementul clasei de elevi*. București: Didactica Publishing House, 2025, 635 p. ISBN 978-606-048-852-1.
6. RICHTER A. et al. iLead – a transformational leadership intervention to train healthcare managers' implementation leadership. *Implementation Science*, 11(108). 2016. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0475-6>.
7. ULRICH D. & SMALLWOOD N. What is Leadership? În: W. H. Mobley, Y. Wang & M. Li (Eds.), *Advances in Global Leadership*, 7 (pp. 9-36). Emerald Group Publishing Limited. 2012, 0000007005. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1535-1203>
8. ZLATE M. *Leadership și management*. Iași: Editura Polirom, 2004, 240 p. ISBN 973-681-616-8.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.15>
CZU: 376:37.016:811.135.1:159.9

EFICIENȚA MODELULUI DE INTERVENȚIE PSIHOPEdagogică ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ȘI A INTELIGENȚEI EMOTIIONALE ALE COPIILOR CU DIZABILITĂȚI DE VEDERE

Mariana PÎRVAN,
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
asistent universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-1431-7784
E-mail: pirvan.mariana@upsc.md

Rezumat: Studiul descrie modul în care modelul de intervenție psihopedagogică poate îmbunătăți competențele de comunicare și inteligența emoțională ale elevilor din ciclul primar cu deficiențe de vedere. Utilizând un design cvasi-experimental, cercetarea a implicat două grupuri: unul experimental (GE) și unul de control (GC), fiecare alcătuit din 30 de elevi cu vârste între 8 și 11 ani. La evaluarea inițială, elevii au prezentat dificultăți moderate în autoreglarea emoțională și în comunicarea interpersonală. Grupul experimental a participat la un program structurat, bazat pe metoda Îmbogățirii Instrumentale Feuerstein (FIE), desfășurat pe parcursul a 28 de săptămâni, cu trei sesiuni săptămânale de câte 45 de minute. Activitățile, realizate individual și în grupuri mici, au fost adaptate nevoilor senzoriale ale copiilor. Am utilizat teste standardizate pentru evaluarea inteligenței emoționale, maturității emoționale, imaginii de sine, vocabularului, calităților comunicative și formelor dominante de comunicare. Analiza datelor s-a realizat prin testele U Mann-Whitney și Wilcoxon Signed-Rank, cu un prag de semnificație $p < 0,05$. Rezultatele au evidențiat îmbunătățiri semnificative și relevante în grupul experimental comparativ cu grupul de control: creșterea încrederii în sine, a controlului emoțiilor, a maturității emoționale, îmbogățirea vocabularului și dinamizarea comunicării. Intervenția a contribuit la reducerea dificultăților emoționale, inclusiv a dereglărilor somatovegetative, prenevrotice și comportamentale. Aceste constatări confirmă că intervențiile educaționale structurate și mediate influențează pozitiv dezvoltarea socio-emoțională și comunicativă a elevilor cu dizabilități de vedere. Studiul demonstrează că integrarea metodelor de mediere cognitivă în educația copiilor cu dizabilități de vedere este benefică.

Cuvinte-cheie: intervenție psihopedagogică, inteligență emoțională, competențe de comunicare, copii cu deficiență de vedere, educație incluzivă.

THE EFFECTIVENESS OF A PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERVENTION MODEL FOR DEVELOPING COMMUNICATION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary: This study explores how a psycho-pedagogical intervention model can improve communication skills and emotional intelligence in primary school children with visual impairments. Using a quasi-experimental research design, we worked with two groups: an experimental group (EG) and a control group (CG), each composed of 30 students aged 8 to 11 years. Initially, students showed moderate difficulties with emotional self-regulation and interpersonal communication. The experimental group took part in a structured program based on the Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE) method. The program lasted 28 weeks, with participants attending three 45-minute sessions each week. They completed activities individually and in small groups, which the psychologist or special education teacher customized to the children's sensory needs. The psychologist or special education teacher also led the sessions. The research team used standardized tests to evaluate emotional intelligence, emotional maturity, self-image, vocabulary, communication qualities, and main forms of communication. They analyzed the data with the Mann-Whitney U test and the Wilcoxon Signed-Rank test, setting the significance level at $p < 0.05$. Results show significant, meaningful improvements in the experimental group compared to the control group. Participants gained more self-confidence, better emotional control, increased maturity, a broader vocabulary, and more lively communication. Additionally, the intervention helped reduce emotional challenges, including somatovegetative, pre-neurotic, and behavioral difficulties. These findings confirm that structured, mediated educational interventions positively influence the socio-emotional and communicative development of students with visual impairments. The study demonstrates that incorporating cognitive mediation methods into inclusive education is advantageous.

Keywords: psycho-pedagogical intervention, emotional intelligence, communication skills, children with visual impairment, inclusive education.

Introducere. Comunicarea reprezintă fundamentul interacțiunilor umane, având un rol esențial în dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă a copilului. În cazul copiilor cu dizabilități de vedere, procesul comunicativ este influențat de limitările percepției vizuale, ceea ce determină adaptări specifice atât la nivelul canalelor de recepție și transmitere a mesajelor, cât și la nivelul conținutului și formei acestora (Л.С. Выготский, 1960). În absența feedbackului vizual, acești copii se bazează preponderent pe informația auditivă, tactilă și kinestezică, ceea ce poate modifica dinamica interacțiunilor și modul de interpretare a indicilor socio-emoționale [9]. Modelul formelor dominante de comunicare identifică trei tipuri principale: *situativ-practic*, *nesituativ-cognitiv* și *nesituativ-personal*. Acestea reflectă gradul de implicare funcțională sau afectivă a copilului în interacțiune și se dezvoltă progresiv în funcție de experiențele de învățare și de calitatea relațiilor sociale. Cercetările lui V. Preda (2007) arată că lipsa unui sprijin pedagogic adaptat îngreunează trecerea copiilor cu deficiențe senzoriale la forme superioare de comunicare, ceea ce face necesar intervenții structurate și mediate [4].

Discuții. Numeroși autori ca D. Goleman; J. Mayer și P. Salovey, consideră că progresul în domeniul inteligenței emoționale nu poate fi separat de experiențele variate de comunicare și de modul în care se dezvoltă relațiile sociale [2,8]. D. Goleman (2001) a popularizat acest concept, prezentând un model mixt ce include cinci domenii: *conștiința de sine*, *autoreglarea*, *motivația*, *empatia* și *abilitățile sociale* [2]. R. Bar-On (2000) a adăugat *dimensiunea adaptativă*, accentuând rolul inteligenței emoționale în atingerea unei stări de bine psihologic și în reziliența la stres [7].

Copiii cu deficiențe vizuale se confruntă adesea cu provocări suplimentare în identificarea expresiilor faciale, în interpretarea limbajului nonverbal și în reglarea emoțiilor în contexte sociale complexe (V. Preda și M. Ștefan, 2013). Aceste dificultăți pot influența atât formarea competențelor sociale, cât și integrarea educațională și comunitară [4]; [6]. În context educațional, inteligența emoțională este strâns corelată cu stilul de comunicare, influențând atât calitatea interacțiunilor, cât și gradul de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale [1]. Studiile lui Л.С. Выготский (1960) susțin că dezvoltarea funcțiilor psihice superioare, inclusiv a reglării emoționale, este determinată de medierea socială și de contextul cultural al învățării [9]. În

pofida progreselor în domeniul educației incluzive și al tehnologiilor asistive, literatura de specialitate evidențiază o nevoie crescută de programe psihopedagogice adaptabile, ce să vizeze simultan dezvoltarea competențelor comunicative și a inteligenței emoționale ale elevilor cu dizabilități senzoriale (A. Ciobanu și M. Pîrvan, 2023) [1]; [3]. Deși există cercetări ce analizează separat aceste dimensiuni, sunt puține studii empirice care să investigheze impactul unui program unitar, structurat, asupra ambelor variabile ale copiilor cu dizabilități de vedere, în contexte educaționale reale.

Cercetările recente evidențiază faptul că abilitățile comunicative și inteligența emoțională se află într-o relație de interdependență, influențând adaptarea școlară și socială a copiilor (A. Ciobanu și M. Pîrvan, 2023) [1]. La elevii cu deficiențe de vedere, dificultățile în recunoașterea expresiilor faciale și a altor indicii nonverbale pot limita dezvoltarea empatiei și a comunicării socio-emoționale (A. Rozorea, 2003; M. Ștefan, 2000) [5]; [6]. Intervențiile structurate, bazate pe principii de mediere cognitivă, precum Programul de Îmbogățire Instrumentală Feuerstein, pot contribui semnificativ la dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice și emoționale. Astfel, literatura de specialitate confirmă că intervențiile psihopedagogice adaptate pot reduce decalajele în dezvoltarea socio-emoțională și pot sprijini integrarea copiilor cu deficiențe vizuale în mediile educaționale incluzive, cu efecte pozitive asupra calității vieții lor. În acest context, intenționăm să evaluăm eficiența unui model de intervenție psihopedagogică, elaborat și implementat pe un eșantion de școlari mici cu deficiențe vizuale, având ca obiective principale îmbunătățirea calității comunicării interpersonale și optimizarea competențelor de inteligență emoțională. Rezultatele cercetării sunt relevante atât pentru dezvoltarea practicilor educaționale incluzive, cât și pentru fundamentarea unor politici educaționale și intervenții personalizate în domeniul dizabilităților senzoriale (special dizabilități de văz).

Metodologie, rezultate. Programul de intervenție psihopedagogică a fost conceput și implementat pentru a răspunde nevoilor specifice ale copiilor cu dizabilități de vedere, vizând simultan dezvoltarea competențelor de comunicare și dezvoltarea infrastructurii inteligenței emoționale. Grupul țintă a fost format din 30 de școlari mici, cu vârste cuprinse între 8 și 11 ani, selectați din eșantionul general al cercetării, în baza unor criterii obiective de inclu-

dere. Evaluările inițiale, realizate cu instrumente standardizate, au evidențiat dificultăți moderate în domeniul autoreglării emoționale și al comunicării interpersonale, manifestate printr-o capacitate redusă de exprimare adecvată a emoțiilor, limitări în interpretarea corectă a intențiilor celorlalți și o flexibilitate scăzută în adaptarea răspunsurilor în interacțiuni.

Intervenția s-a desfășurat pe parcursul a 28 de săptămâni, cu o frecvență de trei sesiuni pe săptămână, fiecare având durată de 45 de minute. Activitățile au fost organizate atât în format individual, cât și în grupuri mici, ceea ce a permis personalizarea intervenției și crearea unor contexte de învățare colaborativă. Sesiunile s-au desfășurat într-un mediu adaptat nevoilor senzoriale ale copiilor, cu un nivel controlat al stimulilor vizuali și auditivi, optim pentru concentrare și implicare.

Metoda principală utilizată a fost Programul de Îmbogățire Instrumentală Feuerstein (FIE), adaptat pentru vârsta școlară mică. Activitățile de mediere au fost selectate conform instrumentelor FIE și au vizat dezvoltarea inteligenței emoționale, a capacității de rezolvare a problemelor, precum și îmbunătățirea limbajului expresiv și receptiv. În cadrul procesului de mediere, am acționat ca facilitator al învățării, stimulând formularea de întrebări, exprimarea clară a ideilor și recunoașterea legăturilor cauzale dintre comportamente și consecințele lor emoționale și sociale. Impactul programului a fost observabil nu doar la nivelul scorurilor obținute în testele post-intervenție, ci și în schimbările comportamentale din cadrul interacțiunilor zilnice. Copiii au manifestat o creștere a gradului de implicare în activitățile de grup, o mai bună recunoaștere a propriilor emoții și ale colegilor, precum și o tendință mai accentuată de a utiliza strategii de comunicare empatică. De asemenea, s-a evidențiat o îmbunătățire a toleranței la frustrare și a capacității de a găsi soluții alternative în situații problematice, indicând progres în dimensiunea autoreglării emoționale.

Rezultatele aplicării modelului psihopedagogic inspirat din metoda Feuerstein au demonstrat eficiența intervențiilor structurate și a abordărilor mediate în sprijinirea dezvoltării integrative a copiilor cu deficiențe vizuale.

Prin această cercetare intenționăm să investigăm impactul metodei Îmbogățirii Instrumentale Feuerstein, utilizată în cadrul unui model de intervenție psihopedagogică, asupra dezvoltării inteligenței emoționale și a competențelor comunicative ale co-

piilor de vârstă școlară mică cu dizabilități vizuale, incluși în clase obișnuite.

Studiul s-a desfășurat în cadrul unui *experiment formativ* cu structură experimentală, implicând un grup experimental (GE) și un grup de control (GC), evaluate în două momente distincte: test inițial (pretest) și retestare (posttest). Scopul principal a fost determinarea eficienței unui program de intervenție psihopedagogică în dezvoltarea competențelor comunicative și a inteligenței emoționale ale școlarii mici cu dizabilități de vedere.

Metodologia a respectat principiile de etică în cercetare, obținându-se acordul informat al părinților/tutorilor legali și avizul instituțiilor educaționale implicate.

Eșantionul a fost constituit din 60 de elevi cu vârste cuprinse între 8 și 11 ani, diagnosticați cu dizabilitate de vedere, provenind din școli de masă cu suport educațional specializat și din instituții cu profil adaptat. Participanții au fost împărțiți în două grupuri:

- *Grup experimental* (GE) – 30 de elevi, beneficiari ai programului formativ;
- *Grup de control* (GC) – 30 de elevi, fără intervenție suplimentară.

Criteriile de includere au vizat: acuitate vizuală scăzută sau cecitate parțială, diagnostic confirmat de specialiști, nivel de dezvoltare cognitivă în limitele medii sau peste limita inferioară a mediei, frecvență școlară regulată și absența altor deficiențe asociate severe. Evaluările inițiale au evidențiat dificultăți moderate în autoreglarea emoțională și comunicare interpersonală.

Instrumente de evaluare. Evaluarea a fost realizată utilizând un set de instrumente standardizate, validate științific, adaptate pentru copiii cu deficiențe de vedere:

1. *Scala de Inteligență Emoțională* (EQ) – pentru măsurarea inteligenței emoționale;
2. *Scala de maturitate emoțională* Friedmann – pentru evaluarea stabilității emoționale și a capacității de adaptare;
3. *Chestionarul de diagnosticare a defavorizării emoționale* – pentru identificarea factorilor de vulnerabilitate emoțională (dereglări somatovegetative, prenevrotice, comportamentale);
4. *Proba „Eu în razele soarelui”* – pentru analiza imaginii de sine afective;
5. *Studierea volumului vocabularului activ* – pentru evaluarea competențelor lexicale;

6. *Metoda de diagnosticare a formelor dominante de comunicare (M.H. Ллсуна)* – pentru identificarea stilurilor predominante.

Cercetarea s-a desfășurat în trei etape:

I. *Evaluarea inițială* (pretest) – aplicarea instrumentelor pentru ambele grupuri:

II. *Intervenția formativă* – implementarea programului în GE, timp de 28 săptămâni, cu trei sesiuni săptămânale a câte 45 de minute. Activitățile s-au desfășurat individual și în grupuri mici, într-un mediu adaptat nevoilor senzoriale. Metoda centrală utilizată a fost Programul de Îmbogățire Instrumentală Feuerstein (FIE), adaptat pentru vârsta școlară mică. S-au folosit instrumente variate din cadrul FIE, menite să dezvolte inteligența emoțională, precum și competențele lingvistice. Principiile medierii au fost aplicate constant, punând accent pe transferul în situații reale, formularea clară a ideilor și conștientizarea legăturilor cauzale între comportamente și consecințele lor emoționale.

III. *Evaluarea finală* (posttest) – reaplicarea aceluiași instrumente pentru ambele grupuri, cu scopul comparării performanțelor și identificării schimbărilor produse de intervenție.

Datele colectate au fost procesate statistic, s-au calculat valorile medii, abaterile standard și semnificațiile statistice ale diferențelor între grupuri prin testul U Mann-Whitney. Pentru analiza modificărilor între grupuri (test-retest), nivelul de semnificație a fost stabilit la $p < 0,05$. Rezultatele au fost prezentate grafic și interpretate psihologic, corelând datele cantitative cu observațiile calitative din timpul intervenției.

Rezultatele obținute în etapa de posttestare au evidențiat diferențe semnificative statistice între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței emoționale și a comunicării. Prezentăm în continuare câteva dintre aceste rezultate.

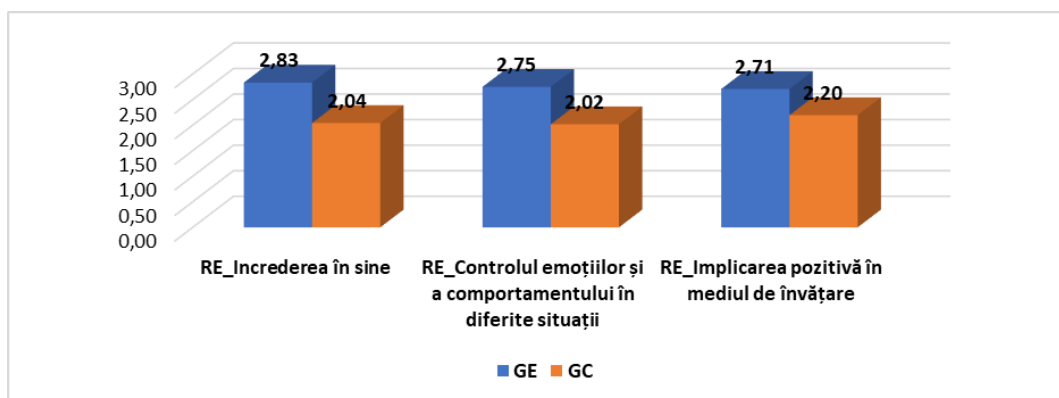


Figura 1. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate (GC/retest și GE/retest) - proba - evaluarea diferitor manifestări afective

Figura 1. prezintă diferențele dintre grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) la retestare, în cadrul probei de evaluare a diferitelor manifestări afective. Analiza mediilor indică valori constant mai ridicate pentru GE comparativ cu GC pe toate cele trei dimensiuni investigate: încrederea în sine, controlul emoțiilor și al comportamentului în diferite situații, respectiv implicarea pozitivă în mediul de învățare.

Mai exact, *încrederea în sine* înregistrează 2,83 unit. medii în GE față de 2,04 unit. medii în GC, ceea ce sugerează o creștere a autoeficacității percepute și a sentimentului de competență personală a copiilor implicați în programul formativ. *Controlul emoțiilor și al comportamentului* este mai bun în GE

2,75 unit. medii comparativ cu GC 2,02 unit. medii, indicând o *îmbunătățire a autoreglării emoționale și a capacității de adaptare la contexte variate*. În ceea ce privește *implicarea pozitivă în mediul de învățare*, scorul mai ridicat al GE 2,71 unit. medii față de GC 2,20 unit. medii reflectă o motivație sporită, atitudini constructive și o participare activă la activitățile educaționale.

Datele statistice (testul U Mann-Whitney) indică un impact pozitiv al intervenției asupra dimensiunilor afective ale elevilor cu deficiențe vizuale, validând ipoteza privind eficiența programelor structurate și mediate în dezvoltarea emoțională și motivațională.

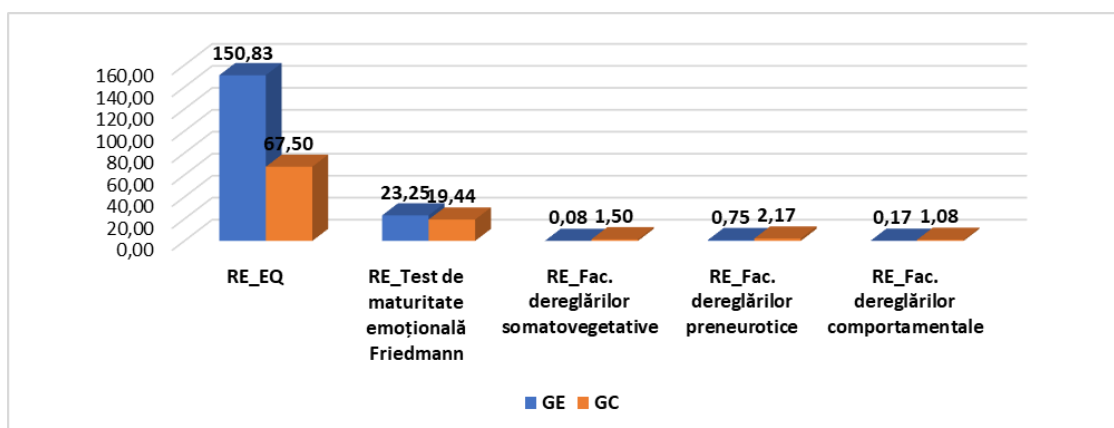


Figura 2. Analiza statistică prin testul U Mann-Whitney a diferențelor dintre GC/retest și GE/retest în experimentul de control, pentru variabilele: EQ, Scala de maturitate emoțională Friedmann și Chestionarul de diagnosticare a defavorizării emoționale.

Figura 2 evidențiază diferențele dintre grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) la retestare, pentru variabilele măsurate prin proba inteligență emoțională (EQ), Scala de maturitate emoțională Friedmann și Chestionarul de diagnosticare a defavorizării emoționale (factori de dereglare). Rezultatele arată valori semnificativ mai ridicate în GE comparativ cu GC pentru coeficientul de *inteligentă emoțională* (EQ), media GE fiind de 150,83 unit. medii, în timp ce GC a înregistrat doar 67,50 unit. medii. Acest rezultat confirmă efectul substanțial al intervenției psihopedagogice asupra dezvoltării abilităților de percepere, înțelegere și reglare a emoțiilor. La Scala de maturitate emoțională Friedmann, GE a obținut un scor de 23,25 unit. medii, comparativ cu 19,44 unit. medii în GC, ceea ce indică un *nivel superior de echilibru emoțional*, stabilitate și capacitate de adaptare la solicitările mediului.

În ceea ce privește factorii de defavorizare emoțională, se observă valori mai reduse în GE, reflectând un *nivel mai scăzut al vulnerabilității emoționale și comportamentale*:

Deregleri somatovegetative: GE – 0,08 unit. medii și GC – 1,50 unit. medii;

Deregleri prenevrotice: GE – 0,75 unit. medii și GC – 2,17 unit. medii;

Deregleri comportamentale: GE – 0,17 unit. medii și GC – 1,08 unit. medii.

Aceste diferențe, susținute de analiza testului U Mann-Whitney, demonstrează că programul formativ nu doar a îmbunătățit competențele emoționale pozitive, ci a redus și manifestările de *disfuncționalitate emoțională și comportamentală*. Această tendință este esențială pentru adaptarea școlară și socială a copiilor cu dizabilități de vedere, confirmând rolul intervenției psihopedagogice ca factor protector în dezvoltarea lor socio-emoțională.

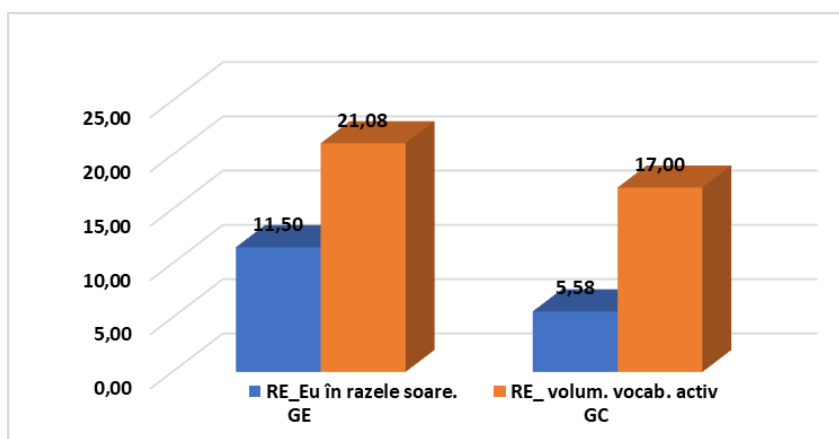


Figura 3. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate (GC/retest și GE/retest) - probele – „Eu în razele soarelui”; Studiarea volumului vocabularului activ

Figura 3 ilustrează rezultatele obținute la retestare de grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) pentru două probe relevante: „Eu în razele soarelui” (evaluarea imaginii de sine afective) și Studierea volumului vocabularului activ.

La proba „Eu în razele soarelui”, GE înregistrează 11,50 unit. medii, *semnificativ mai mare* decât media GC cu 5,58 unit. medii. Această diferență sugerează o *îmbunătățire a percepției de sine*, a disponibilității afective și a încrederii personale în rândul elevilor care au beneficiat de programul formativ. Creșterea poate fi atribuită activităților de mediere cognitivă și emoțională din cadrul intervenției, care au stimulat exprimarea pozitivă a propriei identități și conștientizarea resurselor personale.

În ceea ce privește volumul vocabularului activ, *valorile sunt mai ridicate* în GE cu 21,08 unit. medii comparativ cu GC cu 17,00 unit. medii, ceea ce indică o *îmbogățire a lexicului și a capacităților expresive* în grupul supus intervenției. Acest rezultat confirmă că metodele aplicate, inclusiv exercițiile structurate și experiențele multisenzoriale, au facilitat dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv la copiii cu dizabilități de vedere.

În ansamblu, aceste date evidențiază că programul de intervenție psihopedagogică a avut un impact pozitiv atât asupra dimensiunii afective a imaginii de sine, cât și asupra competențelor lingvistice, contribuind la *consolidarea comunicării eficiente și a încrederii în interacțiunile interpersonale*.

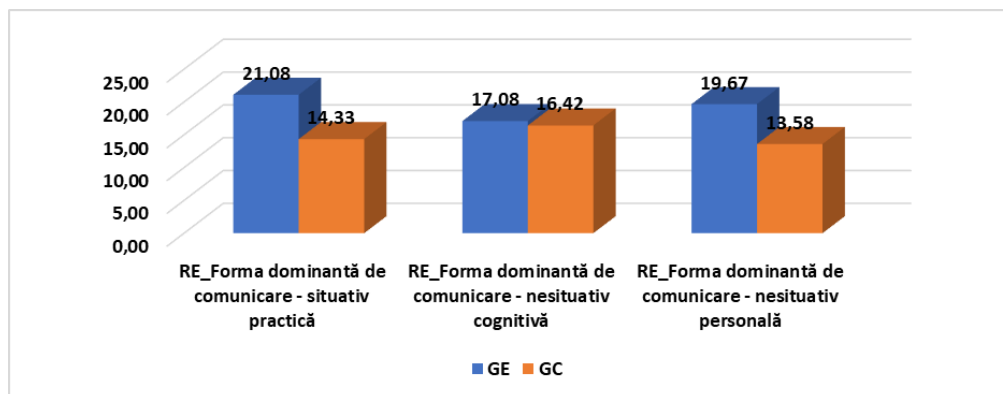


Figura 4. Semnificația diferenței după testul U (Mann-Whitney) în experimentul de control la variabilele cercetate (GC/retest și GE/retest) - Metoda diagnosticării formelor dominante de comunicare (М.И. Лисина)

Figura 4 evidențiază *diferențele* dintre grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) la retestare, în ceea ce privește formele dominante de comunicare, evaluate prin metoda lui М.И. Лисина. Rezultatele evidențiază că forma dominantă de comunicare *situativ-practică* are valori net superioare în GE 21,08 unit. medii comparativ cu GC 14,33 unit. medii. Aceasta sugerează că, în urma participării la programul formativ, elevii din GE *și-au dezvoltat mai mult capacitatea de a interacționa eficient în contexte concrete*, centrate pe sarcină și rezolvarea de probleme.

Pentru forma dominantă de comunicare *nesituativ-cognitivă*, diferențele sunt minore GE cu 17,08 unit. medii și GC – 16,42 unit. medii, ceea ce indică o menținere a nivelului de implicare în comunicarea cu scop informativ-cognitiv în ambele grupuri. Și forma dominantă de comunicare *nesituativ-personală*, *valorile sunt mai mari* în GE 19,67 unit. medii, decât în GC 13,58 unit. medii, ceea ce arată

că elevii din grupul experimental *au dezvoltat mai mult capacitatea de a stabili interacțiuni* cu conținut afectiv-personal, orientate spre schimb emoțional și susținere interpersonală, dar integrate mai bine în contextul social.

În ansamblu, datele sugerează că intervenția psihopedagogică a contribuit la diversificarea și la echilibrarea formelor de comunicare a elevilor cu dizabilități de vedere, consolidând atât comunicarea funcțional-practică, cât și dimensiunea personal-relațională.

Rezultatele obținute în cadrul experimentului formativ evidențiază eficiența modelului de intervenție psihopedagogică aplicat elevilor cu dizabilități de vedere, atât în ceea ce privește dezvoltarea competențelor de comunicare, cât și optimizarea inteligenței emoționale. *Diferențele semnificative statistic* identificate între grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) la retestare susțin ipoteza că participarea la programul formativ a determinat

schimbări pozitive complexe în plan cognitiv, lingvistic, emoțional și social.

Creșterea scorurilor la încrederea în sine, controlul emoțiilor și implicarea pozitivă în mediul de învățare confirmă literatura de specialitate, ce subliniază relația strânsă dintre autoreglarea emoțională și succesul adaptării școlare (J. Mayer și P. Salovey, 1997; D. Goleman, 2006). Prin activitățile bazate pe *metoda Feuerstein*, elevii au beneficiat de contexte de învățare mediate, ce au favorizat conștientizarea propriilor emoții, formularea de strategii de reglare și transferul acestor strategii în situații educaționale reale. Valorile net superioare ale coeficientului de inteligență emoțională și ale maturității emoționale în GE, concomitent cu scăderea factorilor de defavorizare emoțională, susțin concluziile lui R. Bar-On (2000) privind rolul intervențiilor structurate în dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor cu nevoi speciale. Reducerea dereglărilor somatovegetative, prenevrotice și comportamentale poate fi explicată prin creșterea predictibilității mediului de învățare, clarificarea regulilor de interacțiune și practicarea unor comportamente alternative în situații problematice. În ceea ce privește dimensiunile comunicative, progresul semnificativ în imaginea de sine afectivă (proba „Eu în razele soarelui”) și volumul vocabularului activ arată că dezvoltarea lexicului copiilor cu deficiențe de vedere este facilitată de interacțiuni structurate, bazate pe experiențe multisenzoriale.

Modificările observate în forme dominante de comunicare – creșterea comunicării situativ-practice și nesituativ-personale, pot fi interpretate prin prisma modelului lui М.И. Лисина, conform căruia tranziția către forme de comunicare mai complexe este influențată de extinderea experiențelor cognitive și de diversificarea partenerilor de interacțiune [10]. Elevii din GE au beneficiat de contexte de rezolvare de sarcini și de exprimare personală ce au echilibrat dimensiunea relațională cu cea funcțională a comunicării. Aceste rezultate demonstrează că intervențiile psihopedagogice adaptate specificului senzorial și cognitiv al copilului cu dizabilități de vedere pot acționa ca factori protectivi în dezvoltarea socio-emoțională, contribuind la reducerea izolării sociale, la creșterea autonomiei și la îmbunătățirea incluziunii educaționale. Totodată, efectele pozitive susțin ideea că programele formative intensive, bazate pe mediere, pot produce schimbări vizibile, însă pentru menținerea și extinderea acestora este

necesară continuarea intervenției și implicarea constantă a cadrelor didactice și a familiei.

Concluzii. Rezultatele cercetării confirmă eficiența modelului de intervenție psihopedagogică elaborat și aplicat în cadrul studiului, demonstrând îmbunătățiri semnificative atât în planul competențelor de comunicare, cât și în cel al inteligenței emoționale a școlarilor mici cu dizabilități de vedere. Analiza comparativă a datelor a evidențiat:

1. creșterea încrederii în sine, a capacității de control emoțional și a implicării pozitive în mediul de învățare;
2. dezvoltarea maturității emoționale și a coeficientului global de inteligență emoțională, concomitent cu reducerea manifestărilor de vulnerabilitate emoțională și comportamentală;
3. îmbunătățirea imaginii de sine afective și a volumului vocabularului activ, corelată cu diversificarea formelor de comunicare;
4. tranziția de la comunicarea predominant personal-afectivă către forme de comunicare situativ-practică și nesituativ-cognitivă, favorizând adaptarea socio-educățională.

Aceste constatări susțin ipoteza că programele formative structurate, bazate pe principii de mediere cognitivă și adaptate nevoilor senzoriale, pot produce transformări complexe în dezvoltarea copilului cu deficiențe vizuale, contribuind la integrarea acestuia în contexte educaționale incluzive.

Recomandări. Pentru practicieni (psihologi, psihopedagogi/ psihopedagogi speciali/cadru didactic de sprijin, logopezi, terapeuți ocupaționali):

1. Integrarea metodelor de mediere cognitivă (precum Programul de Îmbogățire Instrumentală Feuerstein) în planurile de intervenție individualizată pentru copiii cu deficiențe de vedere;
2. Utilizarea instrumentelor standardizate de evaluare a inteligenței emoționale și a competențelor comunicative pentru monitorizarea progresului;
3. Crearea de contexte multisenzoriale și interactive care să faciliteze dezvoltarea vocabularului activ și a exprimării emoțiilor.

Pentru cadre didactice:

1. Implementarea de activități colaborative și situații de învățare practică, ce să stimuleze comunicarea funcțională și implicarea activă;
2. Adaptarea conținuturilor și a materialelor didactice pentru a răspunde nevoilor specifice ale elevilor cu deficiențe de vedere;

3. Promovarea unui climat de clasă incluziv, bazat pe acceptare, sprijin reciproc și valorizarea diversității.

Pentru părinți:

1. Implicarea activă în activități de comunicare și joc cu copilul, utilizând experiențe tactile, auditive și kinestezice pentru stimularea exprimării și înțelegerii emoțiilor;
2. Consolidarea încrederii în sine a copilului prin feedback pozitiv și prin încurajarea implicării în activități școlare și extracurriculare.

Pentru decidenți și factori de politici educaționale:

1. Elaborarea și susținerea de programe naționale de formare pentru specialiști și cadre didactice în domeniul intervențiilor psihopedagogice adaptate copiilor cu deficiențe senzoriale;
2. Crearea de centre de resurse și formare continuă ce să sprijine implementarea intervențiilor validate științific în mediul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CIOBANU Adriana, PÎRVAN Mariana. Relația dintre inteligența emoțională și stilul de comunicare al copiilor cu cerințe educaționale speciale integrați. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, Nr. 32/2023. Târgu Mureș, pp.181-190. ISSN: 2248-3004 <http://asociatia-alpha.ro/jrls/32-2023-Jrls.pdf>
2. GOLEMAN Daniel. *Inteligența emoțională*. Trad. de Irina Negrea. București: Curtea Veche, 2001. 439 p. ISBN 973-98214-7-2
3. PÎRVAN Mariana. Viața emoțională a școlarului mic cu cerințe educaționale speciale. In: *Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european: 50 de ani de activitate a Catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie specială*. 2023. Chișinău. pp. 124-129. ISBN 978-9975-46-732-2 https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/179552 CZU: 376:159.942
4. PREDA Vasile. *Elemente de psihopedagogie specială*. Cluj-Napoca: Ed. Eikon, , 2007. 301 p. ISBN: 978-973-757-069-7
5. ROZOREA Anca. *Deficiența de vedere din perspectivă psihosocială și psihoterapeutică*. București: Ed.: Pro Humanitate, 2003. 253 p. ISBN 973-97313-7-6
6. ȘTEFAN Mircea. *Psihopedagogie specială – deficiența de vedere*. București: Ed. Pro Humanitate, 2000. ISBN: 973-99023-4-0
7. BAR-ON Reuven. *Manual for the Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Toronto: Multi-Health Systems, 2000. 120 p. ISBN 978-0-88937-223-3
8. SALOVEY Peter, MAYER John David. *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 1990, Vol. 9, nr. 3, pp. 185–211. ISBN 978-1887943727
9. ВЫГОТСКИЙ Л. С. *История развития высших психических функций*. Эта монография впервые была опубликована посмертно в 1960 году в составе Собрания сочинений Выготского (т. 3), под редакцией А. М. Матюшкина
10. ЛИСИНА М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. 384 p. ISBN 978-5-89395-459-9.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.16>
 CZU: 159.94:316.6(478)

GESTIONAREA STRESULUI ANGAJAȚILOR MINISTERULUI AFACERILOR INTERNE: PERSPECTIVE PSIHOLOGICE APLICABILE

Vica ANTON,

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
 șef al Departamentului de selectare și evaluare
 al Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI, Chișinău, RM
ORCID: 0009-0007-6521-9758
 E-mail: antonvica84@gmail.com

Rezumat. Contextul socio-economic actual, definit printr-un ritm accelerat al schimbărilor, instabilitate generalizată și presiune constantă asupra instituțiilor, contribuie în mod semnificativ la creșterea nivelului de stres în rândul populației active. În acest climat, epuizarea profesională (burnout-ul) a devenit un fenomen tot mai frecvent, cu impact major asupra sănătății mintale, performanței la locul de muncă și calității vieții. Sindromul burnout se manifestă prin epuizare emoțională, depersonalizare și scăderea realizării personale, afectând profund atât eficiența profesională, cât și relațiile interpersonale. În mod particular, angajații din sectorul de securitate, cum sunt aceia din cadrul Ministerului Afacerilor Interne (MAI), se confruntă zilnic cu situații cu grad ridicat de risc, stres operațional cronic și solicitări emoționale intense. Natura specifică a activităților din acest domeniu presupune nu doar un efort fizic continuu, ci și o implicare psihologică considerabilă, ce poate conduce, în lipsa unor mecanisme eficiente de adaptare, la instalarea treptată a burnout-ului. În acest context, suportul psihologic devine o componentă esențială în menținerea echilibrului psiho-emoțional al angajaților. Intervențiile psihologice structurate, precum consilierea individuală sau de grup, formarea abilităților de coping, tehnicile de gestionare a stresului și promovarea rezilienței, sunt strategii eficiente pentru prevenirea și combaterea epuizării profesionale, contribuind direct la consolidarea unui climat psiho-social favorabil. Articolul de față își propune să analizeze principalele abordări psihologice utilizate în diminuarea stresului ocupațional în cadrul MAI, evidențiind importanța integrării acestora în politicile instituționale privind sănătatea ocupațională, prevenirea burnout-ului și creșterea performanței profesionale pe termen lung. Implementarea acestor strategii contribuie nu doar la bunăstarea personalului, ci și la creșterea eficienței și sustenabilității organizaționale.

Cuvinte-cheie: angajați MAI, stres ocupațional, intervenții psihologice, suport psiho-emoțional, performanță profesională.

STRESS MANAGEMENT AMONG MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS EMPLOYEES: APPLICABLE PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES

Summary. The current socio-economic context, characterized by the accelerated pace of change, widespread instability, and constant pressure on institutions, significantly contributes to the increasing levels of stress among the active population. Within this climate, occupational burnout has become an increasingly prevalent phenomenon, with a major impact on mental health, workplace performance, and overall quality of life. Burnout syndrome manifests through emotional exhaustion, depersonalization, and a reduced sense of personal accomplishment, deeply affecting both professional efficiency and interpersonal relationships. Employees in the security sector, particularly those working within the Ministry of Internal Affairs (MAI), are exposed daily to high-risk situations, chronic operational stress, and intense emotional demands. The specific nature of activities in this field requires not only continuous physical effort but also substantial psychological involvement, which - if not supported by effective coping mechanisms - can gradually lead to the onset of burnout.

In this context, psychological support becomes an essential component in maintaining the psycho-emotional balance of employees. Structured psychological interventions such as individual or group counseling, the development of coping skills, stress management techniques, and the promotion of resilience represent effective strategies for preventing and combating professional exhaustion, while also contributing to the consolidation of a favorable psychosocial climate. This article aims to analyze the main psychological approaches used to reduce occupational

stress within the Ministry of Internal Affairs, emphasizing the importance of integrating such interventions into institutional policies related to occupational health, burnout prevention, and long-term professional performance enhancement. The implementation of these strategies contributes not only to the well-being of personnel but also to increased organizational efficiency and sustainability.

Keywords: Ministry of Internal Affairs employees, occupational stress, psychological interventions, psycho-emotional support, professional performance.

Introducere. În cadrul Ministerului Afacerilor Interne (MAI) al Republicii Moldova angajații din domeniul securității și apărării se confruntă frecvent cu factori de stres psihologic semnificativi, ce decurg în mod direct din natura și complexitatea activităților pe care le desfășoară. Acești factori includ gestionarea situațiilor de criză, intervenția în contexte cu un grad ridicat de risc, expunerea la traume directe sau indirecte, precum și o încărcătură mare de muncă ce adesea depășește programul obișnuit.

Specificul activităților din sistemul de forță implică un consum intens de resurse fizice și psihice, iar nivelul crescut de stres operațional cronic poate genera efecte adverse majore asupra sănătății mentale a angajaților. Aceste manifestări afectează nu doar individul, ci întregul colectiv, fiind asociate cu scăderea motivației, deteriorarea relațiilor interpersonale și creșterea absenteismului sau fluctuației de personal [5].

Pe de altă parte, riscurile psihosociale cu care se confruntă angajații MAI sunt amplificate de presiunea constantă de a reacționa prompt și eficient în situații de urgență, adesea cu resurse limitate și în condiții de incertitudine. Mai mult, riscul expunerii la evenimente traumatizante repetitive, cum ar fi intervențiile în cazuri de violență, accidente grave sau dezastre, poate genera efecte post-traumatice pe termen lung, ceea ce subliniază necesitatea unei intervenții psihologice rapide și adecvate.

Discuții, metodologie, rezultate. Diverse studii și rapoarte au subliniat rolul esențial al intervențiilor psihologice structurate, ce pot contribui semnificativ la reducerea impactului stresului asupra angajaților. Printre aceste intervenții se numără consilierea psihologică individuală sau de grup, training-urile psihologice, programele de formare a abilităților de *coping*, tehnicile de gestionare a stresului și promovarea rezilienței.

Datorită naturii complexe și solicitante a activităților desfășurate în cadrul MAI, gestionarea stresului ocupațional reprezintă o prioritate majoră. Astfel, în acest articol analizăm principalele perspective psihologice aplicabile în gestionarea stresului angajaților MAI, evidențiind importanța integrării

lor în cadrul politicilor de sănătate ocupațională și dezvoltarea unor intervenții practice cu impact pe termen lung.

Metode. Pentru elaborarea prezentului studiu, au fost utilizate metode calitative de cercetare teoretică, adaptate specificului abordării psihologice privind gestionarea stresului.

Printre acestea se enumeră: analiza logic-deductivă; metoda comparativă; studiul literaturii de specialitate.

Selecția materialelor s-a făcut pe baza criteriilor de relevanță tematică, actualitate și rigurozitate metodologică, urmărindu-se construirea unui cadru teoretic solid și aplicabil pentru optimizarea gestionării stresului angajaților MAI.

Rezultate. Analiza lucrărilor autorilor a arătat că sindromul de epuizare emoțională a fost inițial studiat în raport cu lucrătorii din domeniul sănătății, iar ulterior s-a extins la angajații din domeniul educației și forțele de ordine [2].

Cercetătorii privesc, în general, epuizarea ca pe un tip de reacție adaptativă, ce include componentele fizice, psihologice și comportamentale [2] ; [8].

Printre primele modele propuse pentru acest fenomen a fost cea a lui C. Maslach [4], care include epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor profesionale. Ulterior, a apărut modelul lui A. Pines și E. Aronson [6], care poate fi descris ca un model unifactorial.

În prezent, în cercetări epuizarea emoțională este abordată atât ca un fenomen cu multiple componente, cât și ca un proces ce include o serie de etape [9]. V.V. Boyko consideră epuizarea emoțională ca un mecanism de apărare psihologică, ce constă în blocarea reacției emoționale față de anumite situații stresante în activitatea profesională. El este autorul unui model dinamic al epuizării, ce include manifestarea simptomelor în trei faze - tensiune, rezistență și epuizare [7].

Particularitățile manifestării acestui fenomen depind și de trăsăturile personale ale angajaților MAI, cum ar fi rezistența la stres, ce este înțeleasă ca un ansamblu de caracteristici psihologice ce permit unei persoane să facă față agenților stresori [3].

Astfel, programele psihologice nu trebuie percepute doar ca servicii auxiliare sau opționale, ci ca o parte integrantă a politicilor instituționale, indispensabile pentru menținerea sănătății psihice a angajaților [10].

Printre cele mai frecvent utilizate intervenții în acest sens se numără trainingul psihologic, consilierea psihologică individuală, consilierea psihologică de grup, ce au demonstrat eficiență în gestionarea stresului și menținerea sănătății psihologice a angajaților din domeniul MAI [1].

Textul nostru urmărește scopul de a analiza și de a evidenția principalele perspective și intervenții psihologice aplicabile în gestionarea stresului ocupațional în rândul angajaților MAI, cu accent pe identificarea strategiilor eficiente ce să contribuie la prevenirea epuizării profesionale (burnout) și la menținerea echilibrului psiho-emoțional, în vederea îmbunătățirii performanței profesionale și a calității vieții angajaților.

În text este relevant *obiectul* cercetării ce îl reprezintă fenomenul stresului ocupațional și mecanismele psihologice de gestionare a acestuia în cadrul angajaților MAI, în contextul specific al activităților cu grad ridicat de risc și solicitări emoționale intense.

Strategiile, metodele și intervențiile psihologice aplicabile și implementate pentru prevenirea, reducerea și gestionarea stresului ocupațional al angajaților MAI, precum și impactul acestora asupra sănătății mintale, rezilienței psihologice și performanței profesionale a personalului fac *subiectul* cercetării noastre.

Referindu-ne la cele expuse mai sus, vom prezenta mai jos câte o ședință de training psihologic, consiliere individuală și de grup, aplicabile pe angajații MAI.

1. Training psihologic. Ședința 1: Strategii de prevenire și de gestionare a stresului profesional în rândul angajaților MAI

Scop: Reducerea efectelor negative ale stresului profesional asupra sănătății mintale și performanței în activitate, prin aplicarea unor tehnici practice și metode eficiente de autoreglare emoțională.

Obiective:

1. Actualizarea cunoștințelor achiziționate privind natura și efectele stresului profesional;
2. Dezvoltarea competențelor de gestionare a stresului în mediul profesional;
3. Aplicarea practică a tehnicilor de diminuare a stresului;

4. Identificarea simptomelor stresului la nivel fizic, emoțional și comportamental.

Materiale necesare: proiector; calculator; tablă sau flipchart; markere.

Desfășurarea activităților:

Exercițiul 1: Introducere și evaluare a stării emoționale inițiale.

Durată: 15 minute.

Exercițiul 2: Stabilirea și reafirmarea regulilor de funcționare a grupului.

Durată: 5 minute.

Exercițiul 3: Prezentare interactivă: *Fundamentele stresului profesional și modelul sindromului general de adaptare.*

Durată: 20 minute.

Exercițiul 4 : Tehnică de respirație controlată pentru reglarea emoțională.

Durată: 15 minute.

Exercițiul 5 : Dinamica motivațională: Joc simbolic pentru identificarea reacțiilor la succes și eșec.

Durată: 25 minute.

Exercițiul 6 : Relaxare progresivă musculară combinată cu respirație profundă.

Durată: 50 minute.

Exercițiul 7: Recapitulare, feedback și planificarea aplicării tehnicilor în viața cotidiană

Durată: 15 minute.

2. Consiliere psihologică individual. Ședința

1: Strategii adaptive de coping și identificarea comportamentelor disfuncționale

Scop: Sprijinirea participanților în recunoașterea și înlocuirea mecanismelor disfuncționale de coping cu strategii sănătoase și eficiente de reglare emoțională, în contextul stresului post-intervenție.

Obiective:

1. Conștientizarea strategiilor de adaptare actuale, automate și deliberate;
2. Promovarea unor mecanisme funcționale și sustenabile de reglare emoțională și comportamentală ;
3. Creșterea nivelului de conștientizare cu privire la comportamentele disfuncționale frecvent întâlnite, precum izolare socială, consumul de substanțe sau manifestările agresive ;
4. Facilitarea elaborării unui plan personalizat de coping, aliniat nevoilor și valorilor individuale.

Materiale necesare:

- Foi și instrumente de scris (pentru notarea listei și a planului personal);

- Fișe cu exemple de strategii sănătoase de coping;
- Flipchart sau tablă pentru sintetizarea ideilor comune.

Desfășurarea activităților:

Exercițiul 1 : Introducerea temei și stabilirea unui cadru psihologic sigur.

Durată: 10 minute.

Exercițiul 2 : Reflectarea personală: *Cum reacționez în situații dificile?*

Durată: 15–20 minute.

Exercițiul 3 : Dialog despre comportamentele disfuncționale comune.

Durată: 15–20 minute.

Exercițiul 4 : Elaborarea unui plan individual de coping sănătos.

Durată: 15–20 minute.

Exercițiul 5 : Concluzii și integrare emoțională.

Durată: 5–7 minute.

3. Consiliere psihologică de grup. Ședința 1: Exprimarea eficientă a emoțiilor în contextul activității din cadrul Ministerului Afacerilor Interne

Scop: Promovarea exprimării autentice, dar echilibrate, a emoțiilor în mediul profesional, în scopul combaterii stresului, menținerii stabilității emoționale și a relațiilor constructive la locul de muncă.

Obiective:

1. Observarea reacțiilor emoționale manifestate de colegi în situații specifice profesiei;
2. Reflectarea asupra propriilor emoții și asupra influenței acestora în comportamentul individual;
3. Exersarea exprimării clare, echilibrate și adaptative a emoțiilor în relațiile interpersonale profesionale;
4. Dezvoltarea unor strategii funcționale pentru reglarea emoțională în situații profesionale provocatoare.

Materiale necesare: flipchart și markere; proiector și computer (opțional); foi A4; obiecte di-

verse pentru exerciții de tip joc de rol (eșarfă, cărți, cutii etc.).

Desfășurarea ședinței:

Exercițiul 1: Introducere și reconectare emoțională.

Durată: 15 minute.

Exercițiul 2: Exprimarea emoțiilor prin metode interactive.

Durată: 135 minute.

- Rememorare emoțională (15 minute).
- Relatarea unei situații emoționale recente (20 minute).
- Joc de rol: Reconstituirea unei situații cu impact emoțional (50 minute).
- Reflecție după joc (20 minute).
- Analiză colectivă și integrare (30 minute).

Exercițiul 3: Evaluare finală și feedback.

Durată: 15 minute.

Concluzii. Gestionarea eficientă a stresului profesional și a provocărilor emoționale reprezintă o componentă esențială pentru menținerea sănătății mentale și performanței optime în mediul profesional, mai ales în contexte cu grad ridicat de solicitare, precum MAI.

Prin intermediul ședințelor de training și intervenție psihologică, angajații învață să identifice manifestările stresului și să recunoască mecanismele de *coping* actuale, ceea ce facilitează adoptarea unor strategii sănătoase, sustenabile și adecvate nevoilor personale.

Identificarea comportamentelor disfuncționale, cum ar fi evitarea, izolare socială, consumul de substanțe sau agresivitatea, și conștientizarea impactului lor negativ pe termen lung, reprezintă un pas important în dezvoltarea unor strategii alternative, menite să protejeze și să întărească bunăstarea emoțională.

Elaborarea unui plan personalizat de *coping* asigură un cadru practic și concret pentru aplicarea în viața cotidiană a tehnicilor de autoreglare, sprijin social și solicitare de ajutor specializat, oferind astfel un suport continuu în fața stresului profesional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. DRISKELL J.E., SALAS E. Training and Performance Improvement. Psychology Press. New York, 2013. ISBN 9781848729763.
2. GHERMAN M.A. Trainingul psihologic în organizațiile militare și paramilitare: concepte, metode, aplicații. Sibiu : Editura Academiei Forțelor Terestre, 2015. ISBN 9786066140686.
3. HOLDEVICI I., DIACONESCU G. Tehnici de reducere a stresului. București: Editura Trei, 2007. ISBN 9789737072634.

4. MASLACH C. Burnout: The Cost of Caring. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1982. ISBN 9780130916158.
5. SALAS E., TANNENBAUM S.I., KRAIGER K., SMITH-JENTSCH K.A. The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*. Vol. 13, No. 2, 2012, pp. 74–101. ISSN 1529-1006.
6. TICU C. Formarea profesională și training-ul în organizații. Iași: Editura Polirom, 2011. ISBN 9789734622993.
7. БОЙКО В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информ.-изд. дом «Филин», 1996, 472 с.
8. КОБОЗЕВ И.Ю. Психопрофилактика и коррекция профессионального стресса сотрудников ОВД. În: Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, № 1 (69), 2016, с. 205–209.
9. ПРЯХИНА М.В., ДУШКИН А.С., ГОНЧАРОВА Н.А., ШАРАНОВ Ю.А., ШАХМАТОВ А.В. Эмоциональное выгорание сотрудников полиции: феноменология и профилактика. În: Прикладная психология и педагогика, т. 6, № 4, 2021. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/45878/view>
10. ВОДОПЬЯНОВА Н.Е., СТАРЧЕНКОВА Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008, 358 с.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.17>
CZU: 316:37.015:373:159.9

VOLUNTARIATUL: O INTERVENȚIE SOCIOEDUCATIVĂ DE SPRIJIN ÎN MEDIUL FAMILIAL, ȘCOLAR ȘI RELAȚIONAL PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALĂ A PREADOLESCENȚILOR

Beatrice-Ionela ENACHE,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. M.,
profesoară, Școala Gimnazială „Alexandru Piru”, com. Mărgineni, jud. Bacău, **România**
ORCID: 0000-0001-7503-6321
E-mail: **enachebeatrice99@yahoo.com**

Rezumat. Perioada preadolescenței, denumită și pubertate, aduce schimbări majore în toate aspectele vieții tânărului, restructurându-i întreaga personalitate. Fiind o perioadă evolutivă naturală, în care fiecare dintre dimensiunea cognitivă, dimensiunea afectivă și dimensiunea comportamentală a sinelui social este în plină tendință de formare și expansiune, implicarea activă și responsabilă în activități de voluntariat, prin beneficiile sociopersonale derivate, poate reprezenta contextul facilitator al trecerii de la cunoașterea lumii exterioare la cunoașterea lumii interioare, de la o cunoaștere de sine superficială la cunoaștere de sine profundă. În contextul parcursului de dezvoltare personală, desfășurarea actului voluntar în câmpul familial, relațional și școlar al preadolescenților, oferă o nouă viziune asupra viitorului, acces la educație și incluziune socială. Mai mult, recunoașterea socială decursă constituie o puternică motivație extrinsecă pentru acțiunile ulterioare, în timp ce satisfacția lucrului bine făcut și demnitatea în munca depusă reprezintă nucleul energiei și motivației intrinseci de a continua manifestările de solidaritate.

Cuvinte-cheie: preadolescenți, voluntariat, dezvoltare personală, mediu familial, mediu relațional, mediu școlar, intervenție socioeducativă.

VOLUNTEERING: A SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION TO SUPPORT PERSONAL DEVELOPMENT IN THE FAMILY, SCHOOL, AND RELATIONAL ENVIRONMENTS FOR PRETEENS

Summary. The pre-adolescent period, also known as puberty, brings major changes in all aspects of a young person's life, restructuring their entire personality. As a natural evolutionary period, in which each of the cognitive, emotional, and behavioral dimensions of the social self is in the process of formation and expansion, active and responsible involvement in volunteer activities, through the socio-personal benefits derived from it, can facilitate the transition from knowing the outside world to knowing the inner world, from superficial self-knowledge to deep self-knowledge. In the context of personal development, volunteering in the family, relational, and school environments of preteens offers a new vision of the future, access to education, and social inclusion. Moreover, the social recognition gained is a powerful extrinsic motivation for further action, while the satisfaction of a job well done and the dignity of the work performed are the core of the intrinsic energy and motivation to continue showing solidarity.

Keywords: preteens, volunteering, personal development, family environment, relational environment, school environment, socio-educational intervention.

Introducere. Preadolescența este un „firesc” al evoluției ființei umane, cuprinzând categoria de vârstă 10/11-14/15 ani. Totuși, stadiul de puber rămâne științific controversat, fiind perceput și recu-

noscut diferit de cercetătorii din domeniile de specialitate și din domeniile complementare, opiniile oscilând între ipoteza asimilării preadolescenței în a treia copilărie sau infanție, subfază a adolescen-

tei și stadiu de dezvoltare aparte, cu particularități fizice și psihosocioafective bine definite, capabile să restructureze identitatea de sine a tinerilor.

Indiferent de logica în care se gândește vârsta preadolescenței, indubitabil, mediul familial, mediul relațional și mediul școlar al preadolescentului suferă schimbări majore, păstrându-și, cu toate acestea, de cele mai multe ori, valoarea educativă. În consecință, modificările cele mai pertinente se resimt:

1. *La nivel familial* - dinamica acțiunilor părinte-preadolescent este echivocă, tânărul fiind privit fie ca un copil de vârstă mică, fie ca un adult în devenire. În aceste perspective antitetice, în mod direct, rezultă și angajamente contradictorii: fie răspunderea delegate îl depășesc, fie îndatoririle încredințate sunt restrânse sau inexistente.

2. *La nivel relațional* - aderarea la grupuri de apartenență și de referință se intensifică, relațiile cu implicații psihosociale se extind, nevoia de validare devine esențială, conducând la efecte pozitive, precum sentimentul de comunitate și bunăstarea comună, sau la efecte negative, precum dorința de izolarea și anxietatea socială.

În general, preadolescenții aparțin unor grupuri sau își doresc integrarea, ca lideri sau membrii, în acestea. Realizând conexiunea macrosocial-individ, grupul are o covârșitoare influență asupra tinerilor, ajungând să le modeleze și să le marcheze chiar întreaga existență.

Din punct de vedere psihologic, la această vârstă, trebuințele și reacțiile emoționale, ca trăiri psihice afective, chiar dacă sunt tranzitorii și instabile, determină și justifică dorința de adeziune la grupurile formale, constituite de societate și ierarhic organizate, sau la grupurile informale, constituite în mod spontan, în baza unor afinități electiv pregnante [4].

3. *La nivel școlar* - mai ales în cadrul nonformal, elevilor li se acordă fie un grad de autonomie ridicat, dezvoltându-li-se, astfel, spiritul de independență și libertatea de exprimare, fie un nivel de autonomie redus, accentul fiind pus pe conformism și docilitate [1].

Discuții. Psihologul Monica Albu, în PEDb: Platforma de evaluare a dezvoltării: 6/7-8 ani [3, pp.138-140], sintetizează și descrie elocvent multi-aspectualitatea conceptului de autonomie personală, delimitând comparativ, într-o abordare detaliată, pragul sau gradul scăzut și ridicat de dezvoltare.

Tabelul 1. Autonomie personală: grade de dezvoltare

(conform interpretărilor scorurilor scalei Chestionarului AP, autor M. Albu, 2012 [Ibidem, pp.158-159])

Autonomie personală	Grad scăzut	Grad ridicat
Autonomie cognitivă	are nevoie de ajutorul altora atunci când trebuie să ia decizii; nu are încredere în capacitățile proprii; se lasă influențat de părerile celorlalți.	are capacitatea de a lua singur decizii; analizează critic informațiile primite; își formează opinii fără a se lăsa influențat de cei din jur; se poate auto-evalua.
Autonomie comportamentală	acționează așa cum îi dictează alții sau cum crede că ar dori alții; are nevoie de încurajări pe parcursul acțiunilor sale; abandonează efectuarea sarcinilor dificile dacă nu este ajutat.	acționează conform propriilor decizii, fără a ține cont de părerile altora; nu abandonează executarea unei sarcini dacă întâmpină dificultăți; se străduiește să se descurce singur.
Autonomie emoțională	evită să-și exprime sentimentele atunci când acestea sunt diferite de cele ale altora sau când nu știe ce trăiri au ceilalți.	nu are rețineri în a-și exprima sentimentele, chiar dacă acestea nu sunt împărtășite de cei din jur.
Autonomie valorică	se lasă influențat de familie și prieteni atunci când își constituie principiile; renunță la propriile convingeri atunci când ceilalți nu sunt de acord cu ele sau au alte idei.	nu renunță la propriile convingeri și 86 atunci când își constituie principiile; renunță la propriile convingeri atunci când ceilalți nu sunt de acord cu ele sau au alte idei. principii doar pentru că acestea sunt diferite de cele ale altora sau pentru că cei din jur nu sunt de acord cu ele.

Acțiunea de voluntariat, ca formă de activitate benevolă, desfășurată din generozitate și derulată pentru binele comun, se încadrează cu ușurință în toate mediile expuse mai sus, în care se regăsesc preadolescenții, având ca o finalitate dezvoltarea personală și profesională.

La nivel familiei voluntariatul oferă timp comun petrecut, conectarea cu sinele autentic, consolidarea relațiilor cu cei din jur, amplificarea sentimentului de identitate, minimalizarea „diferenței dintre generații”, planificarea strategică a viitorului.

Studiul național pan-canadian „Punte către voluntariatul în familie”, realizat în anul 2010, a relevat o serie de exemple de activități adecvate și adoptate de familii, astfel:

- târguri, campanii filantropice și umanitare, competiții sportive;
- activități care necesită cunoștințe sau experiențe prealabile: ornarea unor spații interioare, oferirea de materiale promoționale sau informaționale, orientarea persoanelor într-o incintă, igienizarea unor încăperi;
- activități de sprijin acordate unor familii defavorizate;
- acțiuni ce presupun, pe lângă asistență continuă, implicare empatică, așa cum sunt evenimentele dedicate persoanelor vârstnice, seniorilor, sau cele dedicate copiilor mici, respectiv babysitting [7].

În contextul zilelor noastre acest tip particular de voluntariat de familie facilitează dezvoltarea personală a preadolescentului cu suportul și sub atenta îndrumare a unui membru adult din familie, ceea ce reprezintă o oportunitate de însușire a unor valori morale, culturale și sociale trainice.

La nivel relațional voluntariatul poate fi abordat ca un ajutor acordat celorlalți, un suport în viața unei persoane sau a unei comunități, fără a pretinde o compensație materială. În acest sens, un exemplu edificator sunt taberele de lucru, organizate la nivel național sau internațional, care reunesc tineri din toate colțurile țării sau lumii, cu scopul sprijinirii unei comunități locale, sub coordonarea unor asociații specializate sau grupuri de acțiune locală. Având și un pronunțat rol educativ, pe lângă intervenția socială, învățarea experiențială și, implicit, dezvoltarea personală, sunt mijloace de conviețuire într-un spațiu comun, în care fiecare confirmă un aport esențial la bunăstarea colectivă [8].

Așadar, în categoria voluntariatului la nivel relațional, se înscrie și inițiativa Pre-University Ex-

periences, lansată de Sancton Wood School, Marea Britanie, ce oferă preadolescenților și adolescenților, sub egida „Tabere de orientare profesională”, oportunitatea de a se acomoda, a se familiariza și a studia în Cambridge și Oxford, două orașe-reper academice. Durata experienței educaționale este de 2-4 săptămâni, în perioada vacanței de vară, cazarea are loc în campusul universitar, iar programul de studiu este de 25 de ore pe săptămână. În timpul liber, tinerii sunt încurajați să socializeze, să participe la circuitele interne și excursiile culturale propuse, să se implice în diferite activități și ateliere de lucru, să se cunoască și dincolo de cursurile tradiționale. Orientarea profesională se realizează prin completarea cunoștințelor de specialitate cu practica efectivă, monitorizată de un profesor specializat, finalul stagiului fiind marcat, în mod simbolic, printr-o ceremonie de absolvire [6].

În Republica Moldova o inițiativă care se înscrie în coordonatele voluntariatului, vizând stimularea interacțiunii pozitive dintre tineri, este tabăra organizată de UNICEF, în parteneriat cu Fundația Orange Moldova și Centrul de Informare și Resurse PRO BONO, intitulată sugestiv „Tânăr/ă în acțiune”. Stagiul, după cum afirmă organizatorii în prezentarea evenimentului, deschide calea spre „o oportunitate unică de a învăța, a interacționa și a contribui în mod activ la dezvoltarea ta personală și comunitară” [10].

În România, în aceeași categorie a proiectelor de voluntariat, reunite sub titulatura de „tabără”, ce promovează construirea unor conexiuni interpersonale solide, putem încadra programul „Șantier de lucru - tabără la țară”, lansat de Fundația Un Coup de Main d'Emmaus din Iași, care a adus împreună, în perioada 2019-2020, tineri voluntari naționali și internaționali cu scopul comun al construirii unei ferme pedagogice pe un teren agricol [5].

Element fundamental al dezvoltării personale, legăturile psihologice - conștientă, directă și afectiv-simpatetică - ale raporturilor sociale autentice se construiesc treptat, pas cu pas, prin atitudine deschisă, empatie față de semenii, atenție la nevoile celor din jur, acte de ajutor, acceptare și toleranță, ascultare activă, feedback real și constant, recunoașterea meritelor celorlalți, comunicare adaptată și, nu în ultimul rând, sprijin emoțional, mai ales în situații dificile sau de disconfort.

La nivel școlar, considerăm că voluntariatul are o semnificație aparte, aflându-se în poziția unui liant între elevi, cadre didactice, părinți și comuni-

tatea locală sau regională. Extrapolând, la fel ca în educație, voluntariatul se bazează pe cei patru piloni principali, propuși de Jacques Delors, ex-președinte al Comisiei Internaționale pentru Educație și ex-președinte al Comisiei Europene, în lucrarea *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI* (2000), și anume:

A. **A învăța să știi** – se referă la aflarea unui echilibru între cunoștințele de cultură generală și studiul aprofundat într-un anumit domeniu; identificarea celor mai bune opțiuni de construire a învățării personalizate;

B. **A învăța să acționezi** – se referă la valorificarea competențelor-cheie și generale dobândite în școală în diferite medii extrașcolare, sociale și profesionale; alternarea studiu-muncă în formarea tinerei generații;

C. **A învăța să conviețuiești** – se referă la capacitatea de cooperare și colaborare; utilizarea abilităților și atuurilor individuale, într-o echipă sau un grup, pentru realizarea unui obiectiv sau plan comun;

D. **A învăța să fim** – se referă la necesitatea autocunoașterii reale; un element dominant al vieții trebuie să fie simțul răspunderii personale, alături de capacitatea de comunicare concisă, capacitatea de judecată și independența/autonomia personală [2, pp. 15-16].

Într-o măsură mai mică sau mai mare, cele mai frecvente activități de voluntariat desfășurate în școală, sub auspiciile educației nonformale, vizează:

- organizarea unor festivaluri și târguri tematice, expoziții și vernisaje, evenimente artistice și culturale cu profil educativ, evenimente turistice, sportive și recreative, proiecte lingvistice și de educație interculturală și multiculturală;
- organizarea unor acțiuni caritabile și filantropice, campanii de donații, acțiuni de informare și promovare a imaginii școlii, așa cu este manifestarea „Ziua Porților Deschise”, evenimente civice sau adunări publice;
- organizarea unor acțiuni dedicate protejării și protecției mediului înconjurător, activități de educație ecologică, campanii de împădurire;
- organizarea unor activități de tutorat între elevi, cu pregătirea preliminară a tutorilor de către cadrul didactic responsabil [9].

Raportându-ne la realitatea peisajului educațional actual, voluntariatul, ca intervenție de dezvoltare personală ce trebuie încurajată, produce o serie transformări benefice, având efecte de lungă durată, asupra preadolescenților, fiind un bun catalizator în generarea și amplificarea comportamentelor prosociale și de ajutorare, bazate pe noblețe și reciprocitate.

În concluzie, voluntariatul nu trebuie perceput doar prin prisma impactului civic democratic, ca activitate de interes public, valențele sale formativ-educative fiind mult mai ample și mai profunde, reușind să modeleze profilul psihomoral, orientat valoric, al personalității tinerilor în devenire, pregătindu-i astfel să facă față cu succes exigențelor sociale inerente și să-și urmeze drumul spre ceea ce își doresc și ceea ce contează cu adevărat: *împlinirea de sine*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. CREȚU T. *Pedagogie pentru învățământ primar și preșcolar. Psihologia adolescentului și adultului*. Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005. 130 p. ISBN 973-0-04298-5.
2. DELORS J. (coordonator). *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI*. Colecția Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici. Iași: Editura Polirom, 2000. pp. 15-16. ISBN 973-683-549-9.
3. MICLEA M., BĂLAJ A. (coordonatori) et al. PEDb: *Platforma de evaluare a dezvoltării: 6/7-8 ani. Evaluarea neuropsihologică și a personalității*. Volumul 1. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2012. pp. 158-159. ISBN 978-606-8244-45-7.
4. RADU M. Comunicarea în grupurile organizaționale. În: *Revista Economia. Seria Management*, nr. 2, anul X, 2017. pp. 82-97. ISSN online 2344-4436. ISSN print 1454-0320.
5. Fundația Emmaüs Iași. *Șantieri internaționale și tabere de vară*. [accesat: 20.09.2025]. Disponibil: <https://emmaus.ro/santieri-internationale-si-tabere-de-vara/>

6. IntegralEdu, consultanță educațională. Pre-University Experiences -Tabere de orientare profesională. [accesat: 20.09.2025]. Disponibil: <https://www.integraledu.ro/tabere-in-strainatate/pre-university-experiences>
7. Punte către voluntariatul în familie. DAP Voluntar, Acțiune și Profesionalism în promovarea de către ONG-uri a voluntariatului în interesul copilului. Cod SMIS: 111320. Proiect cofinanțat din fonduri europene prin Programul Operațional Capacitate Administrativă. [accesat: 19.09.2025]. Disponibil: <https://dap-voluntar.crips.ro/uploads/rd/Punte%20catre%20familie.pdf>
8. Taberele internaționale de lucru – experiențe de voluntariat scurte, dar intense. Portalul european pentru tineret. accesat: 20.09.2025]. Disponibil: https://youth.europa.eu/go-abroad/volunteering/international-work-camps-short-intense-volunteering-experiences_ro
9. TWH România. Activități de voluntariat în școală – impact și oportunități. [accesat: 20.09.2025]. Disponibil: <https://www.twh.ro/activitati-de-voluntariat-in-scoala/>
10. 7. UNICEF Moldova. „Tânăr/ă în acțiune”. Tabăra organizată de UNICEF, în parteneriat cu Fundația Orange Moldova și Centrul de Informare și Resurse PRO BONO, 2024. [accesat: 20.09.2025]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/comunicate-de-pres%C4%83/%C3%AEnscris-te-%C8%99i-particip%C4%83-gratuit-la-tab%C4%83ra-de-var%C4%83-%E2%80%9E-t%C3%A2n%C4%83r%C4%83-%C3%AEn-ac%C8%9Biune>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.18>
CZU: 373.2:502/504:37.015.159.954.4(7+48)

VALORIFICAREA ARTEI TRANZIENTE ÎN ACTIVITĂȚILE OUTDOOR CU PREȘCOLARI

Stela GÎNJU,

doctor, conferențiar universitar,

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

ORCID: 0000-0002-0673-2099

E-mail: ginju.stela@upsc.md

Ana-Maria-Delia RÎPEANU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,

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

profesoară titulară pentru Educație Timpurie, Grădinița „Steaua”, București, România.

ORCID: 0009-0003-4440-3629

E-mail: delia_ana_maria97@yahoo.com

Rezumat. În acest articol, autorii descriu impactul naturii asupra dezvoltării holistice a preșcolarilor. Sunt prezentate opiniile savanților din antichitate până în zilele noastre despre influența naturii asupra dezvoltării copiilor. La fel, autorii indică opiniile savanților despre insuficiența petrecirii copiilor la aer liber. Este de menționat rezultatele chestionării părinților și cadrelor didactice cu referință la timpul petrecut cu copiii la aer liber. De asemenea, în articol se tratează conceptul arta tranzientă. Autorii explică acest aspect, prezentând și exemple concrete de valorificare a ceasteia în activitățile outdoor cu preșcolari. Arta tranzientă este un concept relativ nou, inspirat din pedagogia Reggio Emilia, bazată pe conectarea copiilor cu natura. Este o artă în care se utilizează elemente din natură, dar nu numai (loose parts) Termenul de transient, asociat conceptului, indică faptul că e o artă tranzitorie, ce trece repede, pentru că în realizarea acestor obiecte „de artă” elementele de natură nu sunt fixate cu nimic, mai este supranumită „artă fără lipici”. Arta tranzientă dezvoltă și stimulează creativitatea copiilor, contribuie la dezvoltarea lor globală. Arta tranzientă se caracterizează prin temporalitate – operele de artă sunt efemere, nu se mențin mult timp, prin utilizarea, preponderent a materialelor naturale sau reciclabile: frunze, pietre, semințe, prin crearea operelor de artă în aer liber – de cele mai multe ori se elaborează pe terenul grădiniței, în parcuri, pe malul mării, pădure, unde sunt materiale naturale în abundență, prin interdisciplinaritate - combină arta cu educația ecologică, emoțională, cognitivă, fizică etc., prin accent pe proces și nu pe produs - se va lua în vedere procesul de creativitate prin care trece copilul, libertatea imaginației, nu se va pune presiune pe produsul final.

Cuvinte-cheie: preșcolari, cadre didactice, părinți, educație timpurie, educație outdoor, artă tranzientă.

HARNESSING TRANSIENT ART IN OUTDOOR ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary. In this article, the authors describe the impact of nature on the holistic development of preschoolers. The opinions of scholars from antiquity to the present day on the influence of nature on children's development are presented. Likewise, the authors indicate the opinions of scholars about the insufficiency of children's outdoor time. It is worth mentioning the results of the survey of parents and teachers with reference to the time spent with children outdoors. The article also deals with the concept of transient art. The authors explain this aspect, presenting concrete examples of its use in outdoor activities with preschoolers. Transient art is a relatively new concept, inspired by the Reggio Emilia pedagogy, based on connecting children with nature. It is an art in which elements from nature are used, but not only (loose parts). The term transient, associated with the concept, indicates that it is a transient art, which passes quickly, because in the creation of these „art” objects, the elements of nature are not fixed with anything, it is also nicknamed „art without glue”. Transient art develops and stimulates children's creativity, contributes to their overall development. Transient art is characterized by temporality - works of art are ephemeral, do not last long, by using mainly natural or recyclable materials: leaves, stones, seeds, by creating works of art outdoors - most often they are developed on the kindergarten grounds, in parks, on the seashore, in the forest, where there are abundant natural materials, by interdisciplinarity - combines art with ecological, emotional, cognitive, physical education, etc., by focusing on the process and not on the product - the creative process that the child goes through, the freedom of imagination, will be taken into account, no pressure will be put on the final product.

Keywords: preschoolers, teachers, parents, early education, outdoor education, transient art

Introducere, discuții. Impactul naturii asupra dezvoltării copiilor este recunoscut încă din antichitate. Mai multe curente pedagogice clasice și moderne pun accent pe timpul petrecut de copii în natură, la aer liber, deoarece experiențele exploratorii și jocurile în natură oferă o bază în cadrul căreia copiii dezvoltă atitudinile și valorile pe care le vor purta la vârsta adultă.

Astfel, încă Heraclit (530-470 î.e.n.) era de părere că natura reprezintă „izvorul tuturor cunoștințelor”. Aristotel (384-322 î.e.n.) la fel susținea că natura are un rol important în dezvoltarea copiilor, menționând că încă din perioada preșcolarității copiii trebuie să fie instruiți în conformitate cu natura și elementele acesteia [apud 1, p. 325].

În perioada Renașterii, în Enciclopedia cunoștințelor despre natură și societate, denumită „Pansofia” și scrisă de J. A. Comenius, autorul îndeamnă la cunoașterea și învățarea naturii: „să urmărim natura, s-o învățăm. Așa cum natura, spre a-și realiza opera ei, așteaptă un timp potrivit, tot așa și noi educăm omul la timp potrivit, în primăvara vieții” [ibidem 1, p.325].

J.J. Rousseau, în opera „Emil sau despre educație”, consolidează ideea accentuând că „izvorul nesecat al educației se află în natură, în oameni, în fapte, iar dezvoltarea interioară a facultăților și a organelor omenești este educația naturii” [6].

I.H. Pestalozzi (1797) în lucrarea „Cum își învață Ghertruda copiii” subliniază rolul educațional pe care natura îl are în dezvoltarea copiilor, prin familiarizarea acestora cu plantele și cu animalele din mediul înconjurător [4].

M. Montessori descrie importanța experiențelor senzoriale în mediu natural, atenționând cât de important este pentru copiii explorarea prin atingere, miros, mișcare, acestea contribuind la dezvoltarea holistică, inclusiv la dezvoltarea capacităților intelectuale și morale. Totodată, în cartea „Mintea Absorbantă” autoarea sublinia că explorarea în aer liber ar trebui încorporată în educația timpurie a copiilor, nu numai din cauza beneficiilor pe care le oferă corpului uman pentru sănătate, ci și pentru că le permite copiilor să descopere noi domenii de interes, în timp ce învață despre lumea înconjurătoare și legătura lor cu aceasta [3].

Analizând și autorii contemporani, menționăm lucrarea lui Richard Louv (2005), „Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder” (2005), în care este descris conceptul „nature-deficit disorder”, adică timp insuficient pe-

trecut de către copii în natură și efectele acestui proces: atenție scăzută, creativitate redusă, sănătate psihică [2].

Danelle Colhen (2024) în articolul „Why kids need to spend time in nature” (Child Mind Institute), identifică câteva dintre cele mai importante beneficii aduse copilului atunci când acesta petrece timpul în natură. Dintre acestea, enumerăm: construirea încrederii; promovarea creativității și a proceselor imaginației; responsabilizarea; activizarea simțurilor; crearea de sentimente de uimire; dezvoltarea curiozității; reducerea stresului și a oboselei [9].

În perspectiva impactului benefic al naturii asupra dezvoltării copiilor, în America a apărut conceptul educația *outdoor*. Acest tip de învățare apare ca o reacție la tipul de învățare „închis” în clasă. Se consideră că primul care a introdus acest termen este L.B. Sharp (1943) [5], cu toate că idei de realizare a educației în aer liber au fost observate la diverși savanți de-a lungul timpului, după cum am evedențiat mai sus. Această listă mai poate fi completată cu Henry David Thoreau (1859), unul dintre principalii susținători din America ai educației în natură, cu John Dewey, cunoscut ca lider al mișcării progresiste în educație în Statele Unite și în străinătate, a promovat de asemenea ideea educației în aer liber. În Tabelul 1 prezentăm evoluția conceptului educația *outdoor*.

Paralel cu SUA, educația *outdoor* se dezvoltă și în multe alte state. Părintele educației *outdoor* modern este considerat Kurt Hahn (1886-1974), Germania / Marea Britanie. El a fondat Outward Bound (1941) și United World Colleges, două instituții emblematice pentru învățarea în natură, fiind convins că provocarea fizică în natură dezvoltă caracterul, curajul, cooperarea și spiritul civic [10].

În Europa și țările nordice apar așa numitele Scandinavian Forest Schools (Suedia, Norvegia, Danemarca, Finlanda), care au dezvoltat concepte precum: *Udeskole* (Danemarca), *Friluftsliv* (Norvegia), Educația ecologică timpurie integrată în păduri [8].

În spațiul românesc nu există un fondator propriu-zis al acestui concept, dar este promovat de cercetători și practicieni ca: Pinteș S. (2020), Tîrcă A. (2020), Tanc M. (2021), Toma L. (2021), care valorifică educația *outdoor* în lucrări de didactică modernă [7].

Metodologie și rezultate. În cercetarea noastră am dorit să aflăm opiniile părinților și educatorilor despre impactul naturii asupra dezvoltării preșco-

Tabelul 1: Evoluția conceptului educație outdoor

Perioada	Etapa / Eveniment	Contribuții / Idei-cheie
1850–1860	Primele idei despre învățarea în natură	Henry David Thoreau (1859): critica școlii închise și propune natura ca spațiu educativ („Universul este sala noastră de clasă”).
1880–1900	Apar mișcări educaționale progresiste	John Dewey dezvoltă conceptul de „învățare prin experiență” – elevii trebuie să învețe activ, în contexte reale.
1920–1940	Primele forme instituționalizate de educație outdoor	L.B. Sharp promovează taberele educaționale: educația în aer liber ca parte a dezvoltării integrale. Dewey sprijină ideea în filmul <i>Youth in Camps</i> (1937).
1950–1970	Educație outdoor și mișcările de conservare	Apare „educația pentru natură” (<i>nature-study</i>), extinderea educației outdoor în curricula școlară. Se formează tabere, cluburi ecologice.
1970–1990	Educația aventură și experiențială	Educația outdoor se diversifică: accent pe dezvoltare personală (leadership, cooperare), apare conceptul de educație aventură.
2000–2010	Criza „deficitului de natură”	Richard Louv lansează termenul <i>Nature Deficit Disorder</i> (2005) - renaștere a interesului pentru educație outdoor.
2010–prezent	Reintegrarea în sistemul educațional formal	Educația outdoor este inclusă în curriculum în țările nordice, promovează sănătatea, ecologia, dezvoltarea durabilă. Se accentuează rolul său în educația timpurie.

larilor, despre timpul petrecut de preșcolari la aer liber. În acest scop am aplicat câte un chestionar părinților și cadrelor didactice din mediul urban.

Rezultatele chestionarului aplicat părinților ne indică următoarele aspecte: 50% din copii își petrec timpul liber privind filme cu desene animate; 10 % - se joacă cu diverse gadgeturi; 15% - se joacă cu diverse jucării; 15% - colorează și modelează; 10 % - se joacă la aer liber. Mai puțin de o oră petrec timpul la aer liber 40 % din copii; circa o oră - 40% din copii și mai mult de o oră - 20 % din copii. Părinții au răspuns că ies intenționat cu copiii în natură o dată pe săptămână - 20%; o dată pe lună - 40%; o dată în an - 40%.

La întrebarea chestionarului, unde obișnuieți să ieșiți cu copiii în natură, majoritatea părinților, cca 60 %, au răspuns în curtea blocului; 30% - ies cu copiii în parc; 5% - merg în pădure; 5 % au ales opțiunea altele, indicând grădina zoologică; grădina botanică; lac.

Atunci când părinții petrec timpul cu copiii în natură, 70 % au răspuns că doar se odihnesc/se plimbă, copiii se ocupă cu ce doresc; 20% au ales opțiunea - colectează plante; observă animale; 5 % - se joacă cu diverse obiecte din natură (frunze; pietre; flori) 5% - admirăm natura.

Generalizând rezultatele chestionării părinților, constatăm că copiii petrec timp insuficient la aer

liber, cca o oră pe zi, restul timpului îl petrec privind desene animate, colorând sau modelând.

Aplicând chestionarul cadrelor didactice, am constatat că 100% din educatori sunt cunoscuți cu conceptul educația outdoor, dar 60% din educatori au menționat că valorifică acest tip de educație, iar ceilalți 40 % au răspuns că nu valorifică educația outdoor în activitatea sa.

Educatorii care execută educația outdoor, 75%, au menționat că o realizează în cadrul plimbărilor pe terenul grădiniței; 15% - în excursii; 10% au menționat și drumețiile. Dintre metodele utilizate, educatorii au enumerat: jocul didactic; observația; experimentul; modelarea, munca în natură. Nici un educator nu a menționat că cunosc sau utilizează în activitățile outdoor *arta tranzientă*, ceea ce am constatat că pentru educatori este un concept nou.

De asemenea, cadrele didactice și părinții au apreciat pozitiv impactul naturii și activităților la aer liber în dezvoltarea copiilor, menționând că contribuie la dezvoltarea fizică, întărirea sănătății; familiarizarea copiilor cu natura; educația ecologică.

După cum am identificat mai sus, educația outdoor este caracterizată prin implementarea a un șir de forme de organizare a instruirii, cum ar fi plimbări, drumeții, excursii, dar și a multitudinii de metode, pe care le putem utiliza: jocuri, observații, experimente, proiecte.

În continuare descriem aplicarea *artei tranziente* în activitățile outdoor cu preșcolarii, modalitate mai puțin utilizată de către cadrele didactice.

Arta tranzientă este un concept relativ nou, inspirat din pedagogia Reggio Emilia, bazată pe conectarea copiilor cu natura. Este o artă în care se utilizează elemente din natură, dar nu numai (*loose parts*) [12].

Termenul *loose parts* reprezintă și el un concept introdus în 1971 de către arhitectul Simon Nicholson în lucrările sale. Nicholson se referea la *loose parts* (piesele libere) ca fiind „forme și materiale, mirosuri și fenomene fizice, sunete, interacțiuni chimice, idei, concepte, animale, plante, cuvinte și chiar oameni”. În viziunea lui, copiii adoră să se joace cu toate aceste *pieșe libere* sau *variabile* și să le combine divers [11].

Termenul de *transient*, asociat conceptului, indică faptul că e o artă tranzitorie, ce trece repede, pentru că în realizarea acestor obiecte „de artă” elementele de natură nu sunt fixate cu nimic, mai este supranumită „artă fără lipici”. Arta tranzientă dezvoltă și stimulează creativitatea copiilor, contribuie la dezvoltarea lor globală. Cadrele didactice, care promovează această artă, trebuie să învețe copiii să nu rupă plantele, ci se vor utiliza deja acele plante sau părți ale acestora, care le găsesc pe jos: frunze de toamnă, flori ofilite, pietre, bețișoare, coajă de copac etc. La fel, copiii nu vor colecta în exces diverse obiecte din natură, vor lua doar atât cât le trebuie pentru a crea opera sa de artă. Dacă însă au fost luate mai multe elemente din natură, acestea pot fi

ierbarizate și utilizate în alte activități. Copiii vor fi învățați să lase ordine după sine, în locul unde a fost aplicată arta tranzientă.

Arta tranzientă se caracterizează prin:

- Temporalitate – operele de artă sunt efemere, nu se mențin mult timp;
- Utilizarea, preponderent a materialelor naturale sau reciclabile: frunze, pietre, semințe;
- Crearea operelor de artă în aer liber – de cele mai multe ori se elaborează pe terenul grădiniței, în parcuri, pe malul mării, pădure, unde sunt materiale naturale în abundență;
- Interdisciplinaritate - combină arta cu educația ecologică, emoțională, cognitivă, fizică etc.;
- Accent pe proces și nu pe produs - se va lua în vedere procesul de creativitate prin care trece copilul, libertatea imaginației, nu se va pune presiune pe produsul final.

În continuare vom prezenta câteva exemple de valorificare a artei tranziente în activitățile outdoor cu preșcolarii:

Activitatea „Figuri geometrice”

Vârsta: 3-5 ani

Unitatea de competență: 4.1. Recunoașterea figurilor geometrice (cerc, pătrat, triunghi). **Materiale necesare:** bețișoare, frunze, plante uscate.

Desfășurarea activității: copiii vor primi materialele necesare pentru valorificarea artei tranziente și li se va solicita să construiască pătrate și triunghiuri din bețișoare, apoi să le înfrumusețeze, după imaginația proprie (Figura 1):



Figura 1. Artă tranzientă: figuri geometrice

Activitatea „Corpuri cerești”

Vârsta: 5-7 ani

Unitatea de competență: 1.2. Explorarea modalităților de formare, clasificare, sortare și serie a obiectelor după 2-3 criterii (formă, mărime, culoare, dimensiune, număr, masă, capacitate, poziție spațială etc.); 3.1. Determinarea lungimii, lățimii, înălțimii, grosimii, masei, capacității unor corpuri, cu ajutorul unităților nestandarde de măsură; 1.7.

Identificarea și descrierea corpurilor cerești **Materiale necesare:** pietre, flori de diverse culori

Desfășurarea activității: copiii vor colecta materiale din natură și vor construi diverse corpuri cerești, studiate în sala de activități. Pentru complicarea activității, copiii vor număra câte raze are Soarele; vor măsura lungimea cozii meteoritului; vor clasifica florile după culoare (Figura 2):



Figura 2. Artă tranzientă: corpuri cerești

În **concluzie**, integrarea artei tranziente în preșcolaritate reclamă amenajarea unui spațiu educațional deschis și stimulat, ancorat în elemente na-

turale, care să susțină experimentarea, dezvoltarea creativității și exprimarea liberă a copiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. GÎNJU Stela, UNGUREANU N. Valorificarea materialelor din natură în activitățile integrate cu copiii de vârstă timpurie. În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă. Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională*, ed. II, 31 ianuarie-februarie, 2020, UST. Coordonatori: Corobceanu E., ș.a. Chișinău: Tipogr. UST, 2020, pp. 325-332. ISBN 978-9975-76-299-1.
2. LOUV R. Last child in the woods: saving our children from nature deficit disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill, 2005, 323 p. ISBN 10-56512-522-3
3. MONTESSORI M. *Mintea absorbantă*. București: Editura: Vremea, 2017, 296 p. ISBN 9789736458613
4. PESTALOZZI I. H. *Cum își învață Ghertruda copiii*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1977, 155 p. Filol 2016 00374
5. QUAY J. *John Dewey and Education Outdoors Making Sense of the 'Educational Situation' through more than a Century of Progressive Reforms*. The Netherlands: Sense Publishers, 2013, 122 p. ISBN 978-94-6209-213-6
6. RUSSO J.J. *Emil sau despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, 553 p. urn:lcp:Jean-Jacques Rousseau - Emil sau despre educatie 1973 ocr:epub:b56a7fba-25d8-4bed-82e9-fb1a4e-bf7cac
7. TÎRCĂ A. *Hai cu starea de bine în școală*. București : Editura Corint Educational, 2022,. 96 p. ISBN 9786060881193

FOR WEB/INTERNET RESOURCES:

8. BENTSEN P. The concept of udeskole in Denmark: Outdoor teaching and learning in its cultural context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Copenhagen, 2012. [cit 28.08.2025]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/254238856_The_nature_of_udeskole_Outdoor_learning_theory_and_practice_in_Danish_schools
9. COHEN D. *De ce copiii au nevoie să petreacă timp în natură?* [online] New York, 2025. [cit 29.08.2025]. Disponibil: <https://childmind.org/es/articulo/por-que-los-ninos-necesitan-pasar-tiempo-en-la-naturaleza/>
10. KURT H. *Outward Bound: The Archive* [online], Londra, 2025. [cit 29.08.2025]. Disponibil: <https://www.kurthahn.org/wp-content/uploads/2017/02/2017-obt1960.pdf>
11. ROBERTSON, J. Loose Parts play. Edinburg, 2019. [cit 25.07.2025]. Disponibil: <https://creativestartlearning.co.uk/early-years-outdoors/simon-nicholson-and-the-theory-of-loose-parts-1-million-thanks/#>
12. TÎRCĂ M. Ce este artă tranzientă și cum le dezvoltă creativitatea copiilor ? București, 2020. [cit 25.07.2025]. Disponibil: <https://kindertrips.com/ro/ce-este-artă-tranzientă/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.19>
CZU: 377:37.091:33:314(478)

ATELIERELE ȘI TRAINING-URILE COLABORATIVE: PILONI AI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL-TEHNIC DIN REPUBLICA MOLDOVA

Tatiana NICULCEA,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
metodistă principală, Centrul de Formare Continuă și Leadership,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

ORCID: 0000-0002-8502-0259

E-mail: niculceat@gmail.com

Rezumat: *Învățământul profesional-tehnic (ÎPT) din Republica Moldova se confruntă cu o criză profundă de relevanță, amplificată de schimbările socioeconomice accelerate, emigrarea forței de muncă calificate și cerințele integrării europene. Una dintre cele mai mari provocări nu vine din lipsa resurselor sau a echipamentelor, ci din modul în care este perceput învățământul profesional. În mentalitatea unor persoane, învățământul profesional tehnic este perceput ca o opțiune de rang inferior, o destinație pentru elevii cu rezultate școlare slabe sau din medii defavorizate. Această stigmatizare este alimentată istoric de un sistem care a glorificat calea academică. Ea are un impact dublu: descurajează elevii talentați și motivați să aleagă această cale și creează o presiune asupra familiilor de a-și orienta copiii către învățământul liceal, chiar și atunci când aptitudinile și interesele acestora ar fi fost mai bine valorificate într-o meserie. Combaterea acestei percepții negative necesită mai mult decât campanii de informare; necesită o demonstrare tangibilă a succesului și a oportunităților oferite de carierele profesionale moderne. Acest articol analizează rolul transformator al atelierelor și training-urilor colaborative ca soluții strategice pentru modernizarea sistemului. Prin intermediul unei analize calitative a documentelor de politică și a datelor secundare, studiul identifică beneficiile acestor abordări, precum închiderea decalajului dintre teorie și practică, dezvoltarea competențelor transversale și creșterea motivației elevilor. De asemenea, sunt evidențiate tipologii practice de implementare (atelieri duale, de proiect și de simulare) și sunt identificate provocări structurale majore, precum infrastructura învechită și deficitul de cadre didactice. Articolul se încheie cu propuneri concrete pentru factorii de decizie, subliniind necesitatea parteneriatelor public-private autentice, a flexibilității curriculare și a valorificării fondurilor europene.*

Cuvinte-cheie: *învățământ profesional-tehnic, training-uri colaborative, competențe transversale, parteneriat public-privat, ateliere, modernizare.*

COLLABORATIVE WORKSHOPS AND TRAININGS AS PILLARS OF THE MODERNIZATION OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Summary. *Technical and vocational education (TVE) in the Republic of Moldova is facing a profound crisis of relevance, amplified by accelerated socioeconomic changes, the emigration of skilled labor, and the demands of European integration. One of the biggest challenges does not come from a lack of resources or equipment, but from the way vocational education is perceived. In the minds of some, technical and vocational education is perceived as an inferior option, a destination for students with poor academic results or from disadvantaged backgrounds. This stigmatization is historically fueled by a system that has glorified the academic path. It has a double impact: it discourages talented and motivated students from choosing this path and creates pressure on families to direct their children towards high school education, even when their skills and interests would have been better utilized in a profession. Combating this negative perception requires more than information campaigns; requires tangible demonstration of the success and opportunities offered by modern professional careers. This article analyses the transformative role of collaborative workshops and trainings as strategic solutions for system modernisation.*

Through a qualitative analysis of policy documents and secondary data, the study identifies the benefits of these approaches, such as closing the gap between theory and practice, developing transversal skills and increasing student motivation. It also highlights practical typologies of implementation (dual, project and simulation workshops) and identifies major structural challenges, such as outdated infrastructure and teacher shortages. The article concludes with concrete proposals for policy makers, underlining the need for genuine public-private partnerships, curricular flexibility and the use of European funds.

Keywords: vocational-technical education, collaborative trainings, transversal skills, public-private partnership, workshops, modernisation.

Introducere. Republica Moldova se află într-un moment crucial al dezvoltării sale post-sovietice, caracterizat de un amalgam complex de provocări și oportunități. Procesul de integrare europeană, schimbările demografice dramatice, revoluțiile tehnologice și verzi creează un imperativ categoric pentru reformarea sistemului educațional, în special al învățământului profesional-tehnic (ÎPT). Economia se confruntă cu un paradox semnificativ: o rată ridicată a șomajului în rândul tinerilor coexistă cu un deficit acut de muncă calificată în sectoare-cheie [1, 2]. Acest decalaj este strâns legat de inadecvarea dintre competențele oferite de sistemul de formare profesională și cerințele dinamice ale pieței competitive.

În acest context abordările educaționale tradiționale, centrate pe transmiterea mecanică a cunoștințelor și pe un curriculum rigid, sunt în criză de relevanță. Ele nu mai pot pregăti eficient forța de muncă pentru locurile de muncă ale viitorului. Ca răspuns, atelierele și training-urile colaborative se profilează nu ca simple metode alternative, ci ca elemente esențiale ale unei noi arhitecturi a învățământului profesional-tehnic. Acest articol își propune să analizeze potențialul transformator al acestor abordări, examinând fundamentele conceptuale, mecanismele de implementare, impactul așteptat și provocările de infrastructură și resurse umane. Scopul final este de a oferi un cadru de înțelegere și de a formula recomandări practice pentru practicienii din domeniu.

Discuții. Fundamentarea strategică: un imperativ socioeconomic. Necesitatea reformei ÎPT este strâns legată de trei tendințe fundamentale ce modelează economia Republicii Moldova.

În primul rând, **integrarea europeană** acționează ca un catalizator al transformării, dar expune și mai clar decalajul de competențe. Potrivit Băncii Mondiale, economia Moldovei se confruntă cu un

„decalaj semnificativ de productivitate” în comparație cu statele membre ale UE, un decalaj direct corelat cu nivelul de calificare al populației active [1].

În al doilea rând, **schimbările demografice**, în special emigrarea masivă, au un impact profund. Moldova este una dintre țările cu cea mai mare rată a emigrației relative din lume, un exod ce vizează în special tinerii și aceia cu pregătire profesională. Acest fapt a condus la o criză dublă: un deficit acut de muncă calificată și o presiune sporită asupra sistemului de protecție socială. Peste 30% din întreprinderile industriale identifică lipsa forței de muncă calificate ca o constrângere majoră [2].

În al treilea rând, **tendențele globale** precum digitalizarea accelerată și tranziția verde impun noi cerințe. *Pactul Verde European* deschide oportunități în domenii precum eficiența energetică și economia circulară, pentru care sistemul actual de ÎPT nu este suficient de pregătit. Strategia „Moldova Europeană 2030” evidențiază necesitatea de a „realinia sistemul de educație și formare profesională cu noile competențe cerute de tranziția verde și digitală” [3].

Aceste dinamici converg către o concluzie inevitabilă: reforma ÎPT nu este doar o problemă educațională, ci una de securitate economică națională.

Strategii metodologice. Ateliere și Training-uri Colaborative: de la teorie la practică. Aceste abordări inovatoare reprezintă o schimbare de paradigmă de la un model centrat pe profesor la unul centrat pe elev, unde acesta din urmă devine agent activ al propriului proces de învățare.

Atelierele colaborative sunt unități funcționale de învățare coordonate în comun de o instituție de învățământ și parteneri economici. Ele se bazează pe patru principii: parteneriat autentic, învățare prin proiecte și probleme (PBL), inter-disciplinaritate și reflecție continuă. Textul de bază identifică trei tipologii principale [4]:

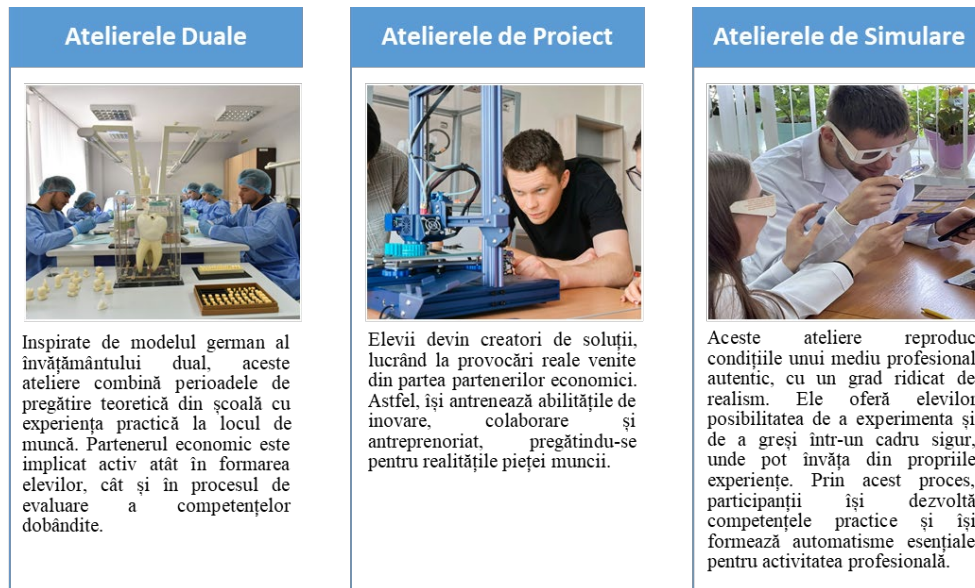


Figura 1. Tipologia atelierelor colaborative

Training-urile colaborative se definesc ca programe agile, de scurtă durată, dezvoltate în parteneriat strategic cu actorii economici. Ele se diferențiază prin patru caracteristici [5]:

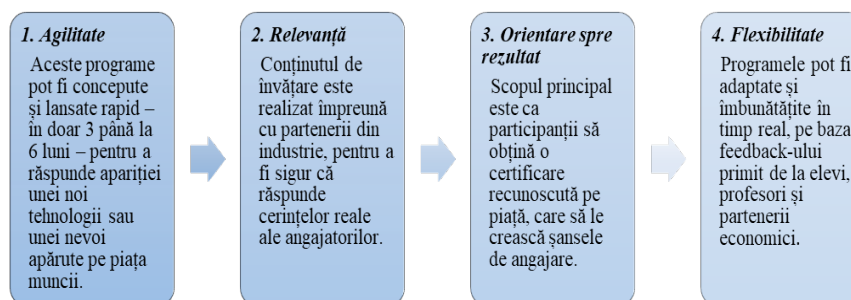


Figura 2. Relevanța valorică a programelor

Implementarea acestor metode aduce beneficii multidimensionale:

Drumul spre implementare este împiedicat de bariere structurale profunde, unele dintre acestea fiind:

- **Echipamente învechite:** peste 60% din echipamentele din ateliere sunt depășite tehnologic, făcând ca învățarea să fie detașată de realitatea industrială;
- **Lipsa personalului tânăr:** sistemul se confruntă cu o dublă problemă: îmbătrânirea personalului și dificultatea de a atrage tineri profesioniști din cauza salarizării nesatisfăcătoare;
- **Finanțare insuficientă:** alocarea de doar 0,8% din PIB pentru ÎPT este insuficientă pen-

tru a susține o transformare de amploare [8];

- **Birocrație excesivă:** procedurile birocratice pentru încheierea de parteneriate public-private pot îngreuna colaborarea rapidă cu mediul de afaceri.

Dincolo de barierele vizibile – cele legate de infrastructură și echipamente – adevăratele obstacole în calea implementării modelului colaborativ țin de oameni și de mentalități. Lipsa resurselor umane pregătite și percepțiile sociale învechite pot deveni acea barieră invizibilă care, tacit, subminează chiar și cele mai ambițioase inițiative de schimbare.

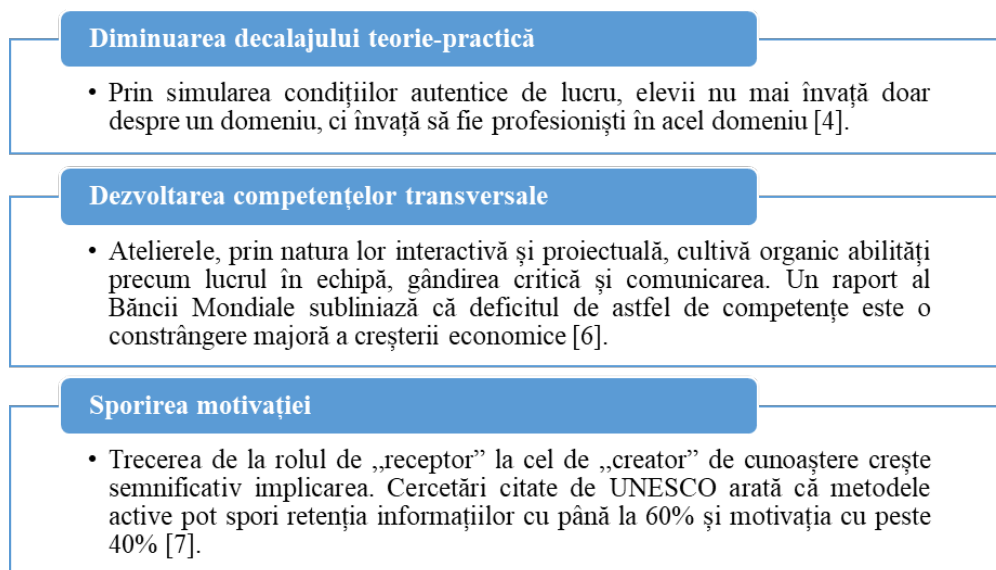


Figura 3. Caracteristici multidimensionale ale programelor

Sistemul este afectat de un dublu deficit de resurse umane. Pe de o parte, o proporție semnificativă a cadrelor didactice este aproape de vârsta de pensionare, iar transferul de cunoștințe către o nouă generație este limitat. Pe de altă parte, sistemul eșuează în a atrage tineri profesioniști cu experiență practică recentă. Motivul principal este decalajul masiv de remunerație; un maestru sau un inginer cu competențe actuale poate câștiga de multiple ori mai mult în sectorul privat decât salariul oferit în învățământul de stat. Acest fapt creează un decalaj de competențe practice: instructorii, deși bine intenționați, nu mai sunt expuși la tehnologiile și procesele moderne din industrie, iar ceea ce predau devine rapid învechit.

Una dintre cele mai mari provocări nu vine din lipsa resurselor sau a echipamentelor, ci din modul în care este perceput învățământul profesional. În mentalitatea unor persoane, învățământul profesional-tehnic este perceput ca o opțiune de rang inferior, o destinație pentru elevii cu rezultate școlare slabe sau din medii defavorizate. Această stigmatizare este alimentată istoric de un sistem ce a glorificat calea academică. Ea are un impact dublu: descurajează elevii talentați și motivați să aleagă această cale și creează o presiune asupra familiilor de a-și orienta copiii către învățământul liceal, chiar și atunci când aptitudinile și interesele acestora ar fi fost mai bine valorificate într-o meserie. Combaterea acestei percepții negative necesită mai mult decât campanii de informare; necesită o demonstrare tangibilă a succesului și a oportunităților oferite de carierele profesionale moderne.

Parteneriatele internaționale: o fereastră de oportunități și finanțare. În contextul acestor provocări profunde, parteneriatele internaționale prezintă o oportunitate strategică esențială pentru a accelera reformele. Accesul la instrumente de finanțare și expertiză europeană deschide o fereastră de oportunitate unică pentru a decupa decalajul dintre educație și piața muncii, după cum sunt și:

- **Rolul Programului Erasmus+:** acest program este, fără îndoială, cel mai important instrument practic pentru transformarea ÎPT. El oferă o paletă diversă de oportunități ce se referă direct la deficitele sistemului [5], care sunt (sau care pot fi):

- **Mobilitatea cadrelor didactice și a elevilor (KA1):** permite instructorilor să participe la stagii de formare în instituții din statele membre UE, îmbunătățindu-și competențele pedagogice și tehnice. În paralel, elevii câștigă experiență internațională valoroasă prin stagii de practică în companii europene;

- **Parteneriate pentru cooperare (KA2):** aceste proiecte, cunoscute și sub denumirea de *Parteneriate pentru inovare*, sunt esențiale pentru dezvoltarea training-urilor colaborative. Ele finanțează crearea de consorții între licee vocaționale din Moldova, universități și companii din UE, cu scopul de a renova curriculumul inovator, materiale educaționale și metode de evaluare aliniate direct la nevoile pieței. Prin aceste proiecte se pot înființa centre de excelență profesională echipate cu tehnologie modernă;

- **Cadrul Strategic al Acordului de Asociere:** acest acord asigură un suport politic și financiar sustenabil. Prin intermediul său, Moldova are acces la fonduri substanțiale dedicate, printre altele, politicile de

educație și competențe, sprijinind alinierea sistemului la standardele UE.

Valorificarea acestor instrumente oferă resursele critice pentru a implementa modelul colaborativ: finanțează modernizarea infrastructurii, asigură formarea continuă a formatorilor și instituționalizează practica training-urilor colaborative prin impunerea constituirii de parteneriate cu mediul economic. Prin urmare, capitalizarea eficientă a fondurilor europene este o condiție esențială pentru succesul reformei ÎPT în Republica Moldova.

Concluzii și propuneri. Analiza realizată subliniază faptul că atelierele și training-urile colaborative nu reprezintă un accesoriu metodologic, ci un element strategic esențial pentru redresarea învățământului profesional-tehnic din Republica Moldova. Importanța lor rezidă în capacitatea de a răspunde direct la provocările socioeconomice majore ale țării: decalajul de competențe, exodul de capital uman și necesitatea adaptării la tranzițiile digitale și verzi.

Aceste abordări oferă un cadru operațional pentru a transforma ÎPT dintr-un sistem lent și reactiv într-unul rapid, proactiv și centrat pe elev. Prin diminuarea decalajului dintre teorie și practică, ele asigură o tranziție mai lină de la școală la carieră. Prin dezvoltarea competențelor transversale, ele investesc direct în competitivitatea economică a țării. Iar prin creșterea motivației atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice, ele refac legătura emoțională cu procesul educațional.

Așadar, investiția în acest model educațional este, de fapt, o investiție în viabilitatea economică și coe-

ziunea socială a Republicii Moldova pe termen lung.

Pentru a facilita implementarea pe scară largă a atelierelor și training-urilor colaborative, se propun următoarele măsuri concrete:

- Simplificarea procedurilor pentru încheierea de parteneriate public-private în educație și introducerea de „module curriculare agile” care să poată fi integrate rapid în programele de studii;
- Creșterea alocăției bugetare pentru ÎPT către media europeană și crearea unui fond de granturi competitive pentru modernizarea infrastructurii școlilor profesionale;
- Implementarea unui Program Național de Formare a Formatorilor bazat pe modelul „C.I.R.C.U.L.A.R.” descris în text, axat pe managementul parteneriatelor și pe pedagogia atelierelor moderne;
- Formarea conducerii școlilor în managementul proiectelor și în negocierea cu partenerii economici;
- Încurajarea schimbului de experiențe și bune practici între profesori și între școli prin platforme digitale dedicate;
- Crearea de stimulente fiscale pentru companiile ce investesc în echiparea atelierelor școlare sau oferă stagii de practică plătite;
- Elaborarea de proiecte sustenabile prin Programul Erasmus+ (mobilități pentru profesori și elevi, parteneriate pentru inovare) și prin instrumentele Acordului de Asociere UE-Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. World Bank Group: „Moldova Education Sector Policy Review: Skills, Opportunities and Access to Better Jobs,” Washington, 2020.
2. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova: „Anuarul Statistic al Republicii Moldova, 2023,” Chișinău, 2023.
3. „LEGE Nr. 315 din 17-11-2022 pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare «Moldova Europeană 2030»,” 2022. Disponibil online: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=134582&lang=ro
4. GORAȘ-POSTICĂ Viorica. Metodele bazate pe acțiune în calificarea profesională: experiențe din Germania. În: *Didactica Pro...*, 2012, nr.2-3, p. 43-48.
5. CEDEFOP: The future of vocational education and training in Europe. Vol. 1, 2022.
6. World Bank: World Development Report 2019: The Changing Nature of Work, 2019.
7. UNESCO: Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education, 2023.
8. Expert-Grup: Raport de stare a țării, 2023.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.20>
 CZU: 373.3:37.091:811/821.135.1:004(498)

EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI GAMIFICAREA ÎN CICLUL PRIMAR: EXPERIMENT PEDAGOGIC CU RESURSE DIGITALE

Iuliana Amalia NICA,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
 profesoară, Școala Gimnazială „Constantin Brâncoveanu”,
 ambasador Erasmus, loc. Slatina, jud. Olt, **România**

ORCID: 0009-0008-8934-0090

E-mail: nicaflrn@yahoo.co.uk

Rezumat. Articolul prezintă modalitatea în care gamificarea poate fi utilizată ca metodă de evaluare formativă în învățământul primar, prin desfășurarea unui experiment pedagogic realizat la clasa a II-a, în cadrul orelor de Limba și literatura română. Experimentul s-a desfășurat pe parcursul a cinci luni și a avut ca suport de lectură volumele „Heidi, fetița munților” de Johanna Spyri și „Vrăjitorul din Oz” de L. Frank Baum. Evaluarea înțelegerii textelor literare s-a realizat prin intermediul aplicației Plickers, o resursă digitală care permite colectarea rapidă a răspunsurilor elevilor prin utilizarea unor carduri codificate, fără a fi necesare dispozitive electronice individuale. Această caracteristică o face adecvată pentru ciclul primar, oferind în același timp feedback instant și favorizând o dinamică ludică a evaluării. Această metodă de evaluare a fost folosită complementar altor metode, accentul fiind pus pe caracterul formativ al evaluării. Rezultatele experimentului au indicat o creștere a scorurilor medii obținute de elevi observată în rezultatele obținute de elevi, precum și o participare constantă și activă în cadrul activităților. Observațiile directe au evidențiat faptul că gamificarea, integrată cu ajutorul resurselor digitale, stimulează implicarea și susține învățarea activă, fără a genera presiunea asociată evaluărilor tradiționale. De asemenea, s-a remarcat că succesul metodei depinde de competențele digitale și pedagogice ale cadrului didactic, aspect ce subliniază importanța formării continue a profesorilor în utilizarea tehnologiei educaționale. Articolul susține promovarea evaluării formative, în care greșeala este acceptată ca oportunitate de învățare, iar feedback-ul devine un instrument de sprijin al progresului. Concluziile cercetării recomandă integrarea gamificării și a resurselor digitale ca practici complementare în activitățile didactice din ciclul primar.

Cuvinte-cheie: gamificare, evaluare formativă, resurse digitale, învățământ primar.

FORMATIVE ASSESSMENT AND GAMIFICATION IN PRIMARY CYCLE: PEDAGOGICAL EXPERIMENT WITH DIGITAL RESOURCES

Summary. The article presents the way in which gamification can be used as a formative assessment method in primary education, by conducting a pedagogical experiment carried out in the second grade, within the Romanian Language and Literature classes. The experiment was carried out over five months and had as reading support the volumes “Heidi, the Little Mountain Girl” by Johanna Spyri and “The Wizard of Oz” by L. Frank Baum. The assessment of the comprehension of literary texts was carried out through the Plickers application, a digital resource that allows the rapid collection of students’ responses through the use of coded cards, without the need for individual electronic devices. This feature makes it suitable for the primary cycle, while providing instant feedback and favoring a playful dynamic of the assessment. This assessment method was used complementary to other methods, with the emphasis being placed on the formative nature of the assessment. The results of the experiment indicated an increase in the average scores obtained by students observed in the results obtained by students, as well as a constant and active participation in the activities. Direct observations highlighted the fact that gamification, integrated with the help of digital resources, stimulates involvement and supports active learning, without generating the pressure associated with traditional assessments. It was also noted that the success of the method depends on the digital and pedagogical skills of the teaching staff, an aspect that emphasizes the importance of continuous training of teachers in the use of educational technology. The article supports the promotion of formative assessment, in which the mistake is accepted as a learning opportunity, and feedback becomes a tool to support progress. The conclusions of the research recommend the integration of gamification and digital resources as complementary practices in primary school teaching activities.

Keywords: gamification, formative assessment, digital resources, primary education.

Introducere. În România procesul educațional este într-o continuă transformare, iar integrarea tehnologiei în procesul didactic nu mai este o opțiune, ci o necesitate. Învățământul primar, o etapă importantă pentru dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului, trebuie să răspundă noilor provocări ale perioadei digitale prin adaptarea metodelor tradiționale de predare și evaluare la noile condiții. Una dintre aceste metode moderne, tot mai utilizate în ultimii ani, este gamificarea – aplicarea elementelor de joc într-un context educațional non-ludic, cu scopul de a crește motivația, implicarea și performanțele elevilor.

Gamificarea ca metodă folosită în educație aduce în prim-plan o abordare interactivă și atractivă a procesului de învățare, în special pentru elevii din clasele mici, care manifestă o receptivitate crescută față de activitățile bazate pe joc. Prin utilizarea punctajelor, insigne, clasamentele sau provocările, această metodă stimulează nu doar interesul, ci și responsabilitatea și autonomia în învățare [8]. Mai mult, oferă posibilitatea unui feedback constant, specific și personalizat – trăsături specifice evaluării formative [5].

Discuții, definiții, metodologie, rezultate. În contextul actual al învățământului românesc și european, unde se promovează o educație centrată pe elev și pe dezvoltarea competențelor-cheie, gamificarea se dovedește a fi un instrument valoros, mai ales prin implementarea resurselor digitale. Acest articol își propune să analizeze aplicabilitatea și eficiența gamificării în clasa a II-a, atât ca strategie didactică, cât și ca metodă de evaluare formativă. Studiul pornește de la cadre teoretice actuale și de la rezultate obținute în urma unui demers experimental desfășurat la nivelul ciclului primar, urmărind impactul asupra implicării elevilor, a motivației lor pentru învățare și a performanței academice.

Gamificarea poate fi înțeleasă din două perspective complementare: pe de o parte, ca integrare a mecanismelor de joc video în activitățile cotidiene, iar pe de altă parte, ca utilizare a elementelor specifice jocurilor pentru a face activități non-ludice mai atractive și mai eficiente. Această abordare se aplică în multiple domenii, precum educație, afaceri, sport, marketing sau finanțe, devenind în ultimii ani una dintre cele mai vizibile tendințe la nivel global. În special în educație, gamificarea a apărut ca răspuns la limitările învățământului tradițional, care adesea nu reușește să motiveze și să implice activ un număr semnificativ de elevi [8]. Prin introducerea unor componente interactive, competitive și colaborative inspirate din jocuri, gamificarea oferă un cadru modern și atractiv pentru învățare, cu rezultate pozitive

demonstrate în diverse contexte educaționale la nivel internațional.

Cadrul teoretic. Termenul gamificare (din engl. *gamification*) desemnează utilizarea elementelor de design din jocuri (cum ar fi punctele, nivelurile, recompensele, misiunile sau clasamentele) într-un context non-ludic, precum educația, cu scopul de a influența comportamentul și motivația participanților [4]. Aplicată în mediul școlar, gamificarea nu presupune jocuri în sensul tradițional, ci transformarea unor activități obișnuite în experiențe similare jocului, astfel încât procesul educațional să devină mai atractiv, personalizat și eficient.

În context educațional, gamificarea urmărește:

- creșterea motivației intrinseci a elevilor;
- stimularea participării active;
- promovarea învățării colaborative și competitive;
- oferirea unui feedback continuu și formativ.

Această metodă - gamificarea - prin specificul ei, poate fi folosită în procesul de evaluare formativă în activitățile desfășurate în învățământul primar. Evaluarea formativă presupune un proces continuu de colectare și interpretare a datelor despre învățarea elevului, cu scopul de a oferi feedback și de a ghida progresul acestuia [2]. Prin elementele sale interactive și modul în care permite monitorizarea constantă a performanței, gamificarea facilitează exact acest tip de evaluare: elevul primește feedback imediat, își vede progresul, învață din greșeli și este motivat să continue.

Platforme precum Kahoot!, Plickers Nearpod sau Quizizz permit crearea de activități gamificate care pot fi folosite în mod eficient pentru:

- evaluarea cunoștințelor dobândite;
- recapitularea noțiunilor;
- monitorizarea progresului individual și de grup;
- adaptarea conținutului la nevoile elevului [1].

Astfel, gamificarea nu este doar o metodă didactică ludică, ci și un instrument eficient de evaluare formativă în ciclul primar.

Elevii din clasa a II-a se află într-o etapă de dezvoltare cognitivă în care predomină gândirea concretă și învățarea prin acțiune. Metodele tradiționale de evaluare pot deveni plictisitoare sau descurajante dacă nu sunt adaptate la specificul de vârstă. Gamificarea răspunde acestor nevoi prin introducerea unui cadru familiar (jocul) care reduce anxietatea de evaluare și încurajează explorarea activă a conținutului.

Studiile internaționale arată că utilizarea strategiilor gamificate în învățământul primar poate avea efecte pozitive asupra

- motivației,
- participării active la ore Țo
- autoeficacității și perseverenței [6].

În literatura de specialitate, gamificarea este considerată o tehnică multidisciplinară, cu aplicații în educație, afaceri, sănătate, marketing sau chiar în domeniul militar, acoperind domenii precum studiul jocurilor, interacțiunea om-calculator și psihologia motivațională [7]. Analiza componentelor fundamentale ale gamificării contribuie la înțelegerea modului în care aceasta poate fi aplicată eficient în mediul educațional.

Principalele componente ale unui sistem gamificat includ:

- Elemente de joc digital (digital games), utilizate atât în scopuri recreative, cât și educaționale sau instituționale (așa-numitele „serious games”), care împrumută structuri și mecanici din lumea jocurilor electronice;
- Elemente de gamificare specifice, dintre care cele mai frecvente sunt: premii acordate pentru finalizarea unor sarcini; sistem de recompensare pe bază de puncte, acumularea punctelor stimulând implicarea constantă; insigne (badges), ca simboluri ale unor realizări importante; niveluri (levels), asociate progresului în activități; misiuni, sarcini prezentate sub forma unor provocări; votare (voting) și clasamente (ranking), care introduc elemente de feedback și competiție;
- Mecanisme de joc (game mechanics): reguli, roluri, povești și personalizare, care definesc modul în care utilizatorii interacționează cu sistemul. Printre cele mai întâlnite mecanici se regăsesc sistemul de recompense, clasamentele, personalizarea profilului utilizatorului și adaptarea conținutului în funcție de nivelul acestuia.

Unul dintre elementele esențiale ale gamificării îl reprezintă componenta de divertisment sau plăcere resimțită de utilizatori. Aceasta este determinată de procese cognitive legate de recunoașterea de tipare și recompense, fiind esențială pentru menținerea angajamentului în timp. La fel ca în jocurile propriu-zise, sistemele gamificate integrează obiective clare, provocări, competiție și colaborare, toate acestea susținând procesul de învățare activă și evaluare formativă [7].

În România, utilizarea gamificării în ciclul primar este încă în faza de pionierat, însă exemple izolate din practica didactică, precum și rezultatele preliminare ale cercetărilor pedagogice, confirmă potențialul său transformator.

Metodologie, Rezultate. Cercetarea prezentată un demers practic-aplicativ cu valențe exploratorii și formative, fiind centrată pe testarea unei intervenții didactice bazate pe gamificare. S-a urmărit investigarea efectului utilizării unei resurse digitale – aplicația Plickers – asupra eficienței evaluării formative, a implicării elevilor și a motivației acestora pentru lectură.

Metoda principală utilizată a fost observarea sistematică a comportamentului elevilor în timpul procesului de evaluare, completată de analiza calitativă a feedback-ului primit de la aceștia, precum și de o analiză cantitativă simplă a scorurilor înregistrate în aplicație. Instrumentele de colectare a datelor au inclus: rezultatele generate automat de aplicația Plickers, notițele cadrului didactic, fișele de observare și reflecțiile orale ale elevilor.

Scopul principal al acestui experiment pedagogic a fost investigarea modului în care utilizarea unei resurse digitale – aplicația Plickers – sprijină evaluarea formativă prin metode de gamificare în cadrul orelor de Limba și literatura română, la clasa a II-a. Un alt obiectiv a fost acela de observare a efectului gamificării digitale asupra implicării elevilor și asupra calității răspunsurilor oferite în legătură cu înțelegerea textului literar.

Grupul țintă al acestui experiment a fost constituit din cei 26 de elevi ai clasei a II-a de la Școala Gimnazială „Constantin Brâncoveanu” din Slatina, România. Experimentul s-a desfășurat pe durata a 5 luni (lunile octombrie, noiembrie, decembrie pentru cartea „Heidi, fetița munților”, de Johanna Spyri; aprilie, mai pentru cartea „Vrăjitorul din Oz”, de Frank Baum). Elevii au parcurs conținuturile prin lectură ghidată și discuții colective, iar evaluarea cunoștințelor s-a realizat prin instrumente gamificate, utilizând aplicația Plickers.

Plickers este o aplicație digitală de evaluare interactivă care permite colectarea rapidă a răspunsurilor elevilor fără ca aceștia să folosească dispozitive electronice individuale, ceea ce o face deosebit de potrivită pentru învățământul primar. Fiecare elev primește un cartonaș codificat unic, asemănător unui cod QR, pe care îl ridică pentru a răspunde la întrebările formulate de profesor. Răspunsul este indicat prin orientarea cartonașului, iar profesorul scanează întreaga clasă cu ajutorul unei aplicații instalate pe telefonul mobil sau pe tabletă. Alegerea acestei aplicații s-a bazat pe accesibilitatea tehnologică minimă necesară – profesorul este singurul care utilizează un dispozitiv digital – ceea ce elimină potențialele dificultăți tehnice, lipsa de echipamente sau alfabetizarea digitală scăzută a ele-

vilor mici. Mai mult, Plickers oferă feedback instant, permite crearea de teste formative rapide, generează rapoarte de progres și favorizează o dinamică ludică a evaluării, transformând activitatea într-un joc de grup, fără stresul asociat testelor tradiționale. În acest sens, aplicația răspunde ideal cerințelor evaluării formative și ale gamificării în ciclul primar.

În locul testelor tradiționale, evaluarea înțelegerii textului s-a realizat prin sesiuni Plickers, în care elevii răspundeau la întrebări cu alegere multiplă utilizând cartonașe individuale codificate. Profesorul scana răspunsurile cu telefonul, iar aplicația furniza instant rezultatele, permițând o vizualizare rapidă a celor corecte și incorecte. Întrebările au fost formulate astfel încât să vizeze: înțelegerea globală a textului, identificarea trăsăturilor personajelor, ordonarea logică a evenimentelor, explicarea semnificației unor cuvinte din context și exprimarea opiniei în legătură cu acțiunile personajelor.

Gamificarea a constat în includerea unor elemente motivaționale, precum insigne simbolice pentru performanță („Exploratorul textului”, „Detectivul literar”) și provocări adaptate ritmului de învățare („Răspunde corect de 3 ori consecutiv și câștigă o stea literară”). Aceste elemente au fost integrate cu scopul de a sprijini progresul individual al fiecărui elev, fără a introduce comparații sau competiție între colegi.

Evaluarea fiecărui elev s-a realizat în raport cu propriile rezultate anterioare, accentul fiind pus pe îmbunătățirea continuă și pe dezvoltarea personală, nu pe poziționarea într-un clasament colectiv. Astfel, insignele și recompensele simbolice au funcționat ca forme de recunoaștere a efortului și a progresului, încurajând elevii să-și depășească propriile limite și să participe activ la activitățile propuse.

Provocările au fost formulate astfel încât să fie accesibile fiecărui elev în funcție de nivelul său de pregătire, permițând ajustarea ritmului de lucru și oferind oportunități reale de învățare prin repetare și consolidare. În loc să fie percepută ca o testare rigidă, activitatea de evaluare a devenit pentru elevi o experiență de învățare interactivă, centrată pe descoperire, reflecție și corectare a propriilor răspunsuri.

Această abordare a contribuit la crearea unui climat pozitiv în cadrul clasei, unde greșelile au fost privite ca parte naturală a procesului de învățare, iar fiecare elev a avut ocazia să evolueze în propriul ritm, cu sprijin și feedback personalizat din partea cadrului didactic. În acest fel, gamificarea a susținut valorile esențiale ale evaluării formative: progres individual, feedback continuu și motivație intrinsecă.

Rezultatele au evidențiat o creștere progresivă a nivelului de înțelegere a textului reflectată în sco-

rurile medii obținute la întrebările propuse. Dacă la începutul experimentului, în cazul primei cărți „Heidi” media răspunsurilor corecte se situa în jurul valorii de 74%, spre finalul lecturii cărții „Vrăjitorul din Oz”, aceasta a ajuns la 83%. Totodată, s-a remarcat o participare constantă și activă la activitățile Plickers, înregistrându-se prezența a cel puțin 24 de elevi la fiecare sesiune.

Observațiile directe și feedback-ul obținut de la elevi au confirmat o creștere a motivației pentru lectură. Majoritatea elevilor au afirmat că preferă să fie evaluați prin Plickers, deoarece „se simt ca într-un joc” și „le place să afle imediat dacă au răspuns bine”. Mai mult, platforma a permis profesorului să ofere feedback imediat și personalizat, intervenind prompt în cazul răspunsurilor greșite și reluând, acolo unde a fost necesar, conținutul neînțeleș.

Pe parcursul derulării activităților, s-a constatat că succesul metodei a depins nu doar de instrumentul digital utilizat, ci și de competențele digitale și pedagogice ale cadrului didactic. Familiarizarea profesorului cu funcționalitățile aplicației Plickers, dar și capacitatea de a proiecta întrebări relevante și de a valorifica răspunsurile elevilor în timp real, au fost esențiale pentru reușita intervenției. Acest aspect sugerează nevoia formării continue a cadrelor didactice în domeniul integrării resurselor digitale și al proiectării de activități gamificate cu scop formativ.

De asemenea, pe fondul desfășurării în format ludic, s-a observat că elevii nu au perceput greșelile ca eșecuri, ci ca oportunități de învățare. Explicarea colectivă a răspunsurilor incorecte și reacțiile pozitive ale cadrului didactic au contribuit la crearea unui climat de siguranță în procesul de evaluare. Acest lucru susține ideea promovării unei culturi a evaluării formative, în care greșeala nu este penalizată, ci devine un punct de pornire pentru clarificări și dezvoltare.

Prin gamificarea evaluării formative cu ajutorul unei resurse digitale, precum Plickers, s-a dovedit că strategiile didactice care include resurse digitale sunt eficiente la nivelul învățământului primar. Aceasta a facilitat un mediu de învățare activ, a susținut implicarea elevilor în procesul de lectură și a oferit profesorului instrumente rapide de colectare și interpretare a datelor privind progresul școlar. Experimentul confirmă potențialul utilizării resurselor digitale în evaluare, cu condiția ca acestea să fie atent integrate în strategii pedagogice coerente și adaptate nivelului de vârstă al elevilor.

Concluzii și recomandări. Rezultatele experimentului desfășurat în cadrul lecțiilor de Limba și literatura română la clasa a II-a confirmă eficiența

gamificării ca metodă complementară de evaluare formativă, cu impact pozitiv asupra implicării, motivației și performanței școlare a elevilor. Utilizarea aplicației Plickers, ca resursă digitală adaptată vârstei, a demonstrat că evaluarea poate deveni nu doar un instrument de măsurare a cunoștințelor, ci și un prilej de învățare activă, colaborativă și plăcută.

Prin integrarea unor elemente de joc în activitatea de evaluare – punctaj, clasamente, insigne – elevii au fost mai atenți, mai dornici să participe și mai receptivi la feedback-ul primit. În același timp, profesorul a avut acces la date clare, în timp real, despre nivelul de înțelegere al fiecărui elev, ceea ce a facilitat intervenția promptă și personalizată. Astfel, s-a demonstrat că resursele digitale pot susține cu succes procesul de evaluare formativă, chiar și în lipsa tehnologiei individuale la nivelul elevului.

Gamificarea, în acest context, nu a fost un simplu artificiu motivațional, ci o strategie pedagogică funcțională, care a transformat evaluarea dintr-un act pasiv într-o experiență interactivă. Prin specificul său, aceasta susține învățarea continuă, reducând anxietatea legată de greșeli și încurajând progresul.

Pe baza celor constatate, se pot formula ur-

mătoarele recomandări pentru practica didactică:

- Integrarea treptată a gamificării în activitățile de evaluare, mai ales în învățământul primar, pentru a susține motivația și participarea activă a elevilor;
- Folosirea aplicațiilor digitale cu minimă infrastructură tehnologică, precum Plickers, care permit o evaluare modernă chiar și în contexte educaționale cu resurse limitate;
- Formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea resurselor digitale și în proiectarea activităților gamificate, pentru a valorifica întregul lor potențial pedagogic;
- Promovarea unei culturi a evaluării formative, în care greșeala este acceptată ca oportunitate de învățare, iar feedback-ul devine un instrument de dezvoltare, nu de sancționare.

Gamificarea și resursele digitale pot aduce un plus semnificativ procesului de predare și evaluare la clasele primare, cu condiția să fie implementate în mod conștient, echilibrat și centrat pe nevoile reale ale elevului. Această abordare susține nu doar performanța, ci și bucuria de a învăța – un element esențial în formarea unui parcurs educațional de succes.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAYO Tida. *Gamification Guidelines for Improving Student Engagement in Learning Environments*. Degree Project in Technology, School of Electrical Engineering and Computer Science, 2024. ISBN: 978-91-7905-921-0.
<https://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:1853307/FULLTEXT02.pdf>
2. BLACK P., WILLIAM D. *Assessment and classroom learning*. 1998, ISSN: 0969-594X.
3. BOCOȘ M., STAN C., CRIȘAN, C. *Cercetarea educațională. Coordonate generale ale activităților de cercetare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2021, ISBN: 978-606-37-1334-7.
4. DETERDING S., DIXON D., KHALED R., & NACKE L. *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'*. MindTrek 2011. In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. 2011 <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>
5. DUNN Karee E, MULVENON Sean W. A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. În: *Revista Practical Assessment, Research, and Evaluation*, articolul 7, 2009.
6. HAMARI, J., A. J. & SARSA, H. (2014). *Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*. In: *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034, ISBN: 978-1-4799-2504-9. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978>
7. KIRYAKOVA G., ANGELOVA N., YORDANOVA L. *Gamification in Education*. În: *Proceedings of the 9th International Balkan Education and Science Conference*, 2014 <https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/ctl/Documents/Gamification%20in%20education.pdf>
8. SADIKU M., N. O. CHUKWU U. C., AJAYI-MAJEBI A., & MUSA S. M. (2022). *Gamification in Education: In: An Overview*. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 6(7), 738–744. ISSN: 2456-6470 <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd52425.pdf>

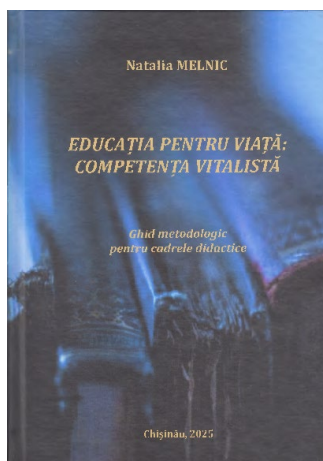
<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.21>
CZU: 37.01/.015

**A theoretical-methodological foray:
LIFE EDUCATION: VITALIST COMPETENCE.
Methodological Guide**

**O incursiune teoretico-metodologică:
EDUCAȚIA PENTRU VIAȚĂ: COMPETENȚA VITALISTĂ.
Ghid metodologic**

Autor:

Melnic Natalia, dr., lect. univ. UPSC
ISBN 978-9975-48-259-2, 148 de pagini
Chișinău: CEP UPSC, 2025



Autoarea ghidului metodologic precizează că una dintre direcțiile de eficientizare a formării continue a cadrelor didactice accentuează necesitatea corelării judicioase dintre nevoile de dezvoltare profesională și curricula, iar *acest imperativ poate fi atins prin implementarea unor arii integrative/corelative științifice și psihopedagogice cu disponibilități de adaptare, de ajustare și de corectare/de reglare funcțională și metodologică, în acord cu tendințele sociale evolutive*. O atare viziune va sintetiza conexiunile între componentele de bază ale formării continue a cadrelor didactice, însă fiecare dintre acestea își va dovedi funcționalitatea *prin modelare/prin modular* în acord cu societatea bazată pe cunoaștere. Realmente, menționează autoarea, *este necesară o actualizare a practicilor de formare continuă*, având în vedere atât exigențele științifice și metodologice, cât și ritmul vieții sociale a cadrelor didactice, mult mai accelerat și mai problematic.

Luând în considerare cele menționate de autoare, este necesar să punctăm că, totodată, interesele personale și de grup au o importanță covârșitoare: dacă adultul nu descoperă un interes imediat sau de perspectivă într-un program concret, el nu se va angaja în acesta sau, în cel mai bun caz, angajamentul său va fi doar formal. Astfel, „interesul” cadrelor didactice și manageriale din învățământul general se manifestă și în vederea punerii în aplicare a prevederilor art. 134 alin. (4) lit. b) din Codul educației nr. 152/2014.

Un rol *primordial și actual* în demersul de remodelare a programelor de dezvoltare personală și profesională trebuie rezervat *ființei umane a cadrului didactic* - realitate ce întrunește un *context interior* etalonat de cunoaștere, (auto)realizare, (auto)dezvoltare, (auto)determinare. Deci, nu este suficient ca acestea să aibă un conținut fixat strict didacticist, căci, oricât de sporadică ar fi existența umană, totuși, în perspectiva longevității, ea își dezvăluie o anumită coerență, un anumit fel de a fi, un anumit stil, un anumit rost coordonat de o suită de scopuri ce configurează o anumită *finalitate*, raportându-se la anumite *sisteme neurologice*.

Așadar, ce a investigat dna dr., lect. univ. Natalia Melnic, autoarea ghidului metodologic?. Răspunsul rezidă în demersul științifico-metodologic de investigare a echilibrului interior al relațiilor cadrului didactic și ale elevului manifestat în combinația dintre știință, artă, cultură, filosofie, antropologie, mentalitate, sociologie, psihologie și ființă, prin co-raportarea EU-lui la standardele potențialului uman.

În viziunea autoarei, atare echilibru determină și condiționează evoluția activității integratoare a cadrului didactic într-un continuum spațiu temporal educativ ce solicită dialogul în arii integrative/corelative cu elevii, fără a distruge ceva în acest echilibru,

- asigurându-i o verticalitate conștientă în „interpelarea” simultană a diferitelor niveluri ale realității de integrare și împlinire a ființei sale,
- creându-i un patrimoniu al valorilor; un univers axiologic prin care omul își expune demnitatea sa și în care omul se întâlnește mereu cu sine însuși,
- asigurându-i un act ce influențează comportamentul celorlalți, o interacțiune vie între actorii care participă la definirea situației existențiale în care se află.

Investigând, analizând și interpretând această problematică, autoarea a orientat finalitatea lucrării în valorizarea ancorajului „cine și ce învață”, acesta fiind un demers de transfer științific al conceptului de „educație pentru viață” în cel metodologic de „competență vitalistă”.

Autoarea a finalizat lucrarea prin a produce valori științifice și metodologice/practice vizualizate în ariile integrative/corelative (Tabelul 1, Tabelul 4 și Tabelul 5) ce constituie reconceptualizarea sau restructurarea programelor de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice prin recuperarea modului de educație pentru viață și formarea competenței vitaliste, ale căror conținut este proiectat în Tabelul 5. Așadar, autoarea își expune certitudinea că în formarea profesională inițială și continuă ar trebui să fie recuperate aceste *arii* sau *axe integrative/corelative* în fortificarea mentalității, conștiinței pedagogice și a credinței profesionale, a filosofiei educației, ele toate semnificând viziunea

nouă asupra educației, aceea de *paradigma pedagogică a fiecărui cadru didactic*.

Această aserțiune științifico-metodologică este precizată de autoare prin lipsa unor curricula ale disciplinelor opționale (sau culegeri de texte instructiv-formative) cu tematică din filosofie, din sociologie, din demografie, din etnopsihologie, din antropologie, din logică, din științele limbajului, din culturologie, din psihologie, din politologice etc. Deci există o discrepanță crasă între ceea ce se predă și între ceea ce solicită viața pe care o trăiesc elevii atât în familie, cât și la școală (Tabelul 8, Tabelul 9). Așadar, sunt vizibile și tratate ideile noastre referitoare la atât problematica „Cine și Ce învață”, cât și la conceptul „profesorul de bine pentru mine”, publicate recent. Or, punctează autoarea, lipsește *educația pentru viață* și, în context, *formarea competenței vitaliste a elevilor*.

Luând în considerare investigația ordonată, interpretarea științifică și demersul metodologic etic și profesionist ale lucrării elaborate de dr., lect. univ. Natalia Melnic, dar și acribia conștientizată a textului, propunem editarea ei ca fiind un prilej științific, metodologic și cultural pentru comunitatea pedagogică și științifică din republică, dar și pentru recuperarea unui modul important în programele/în curricula de formare personală inițială și continuă a cadrelor didactice.

Nelu VICOL, dr., conf. univ.,

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

- AFANAS Aliona,** *doctor habilitat în științe ale educației, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM,*
E-mail: afanas.aliona@upsc.md
- ANTON Vica,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, șef al Departamentului de selectare și evaluare al Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI, Chișinău, RM,*
E-mail: antonvica84@gmail.com
- AXINTE Luiza Lenuța,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, învățământ primar, Școala Gimnazială Gropeni, județul Brăila, România,*
E-mail: luiza.axinte21@gmail.com
- BARBĂNEAGRĂ Alexandra,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,* E-mail: barbaneagra.alexandra@upsc.md
- BUSUIOC Aliona,** *doctor în științe ale educației, asistent universitar, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, RM,*
E-mail: aliona.busuioc@usmf.md
- CHIȘIU Carmen Maria,** *doctor în științe ale educației, conferențiar universitar, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, România,* E-mail: carmenmaria.chisui@ulbsibiu.ro
- DOROȘ Viorica,** *profesoară, grad didactic întâi, Liceul Teoretic „Limbi Moderne și Management”, Chișinău, RM,* E-mail: viodor77@gmail.com
- ENACHE Beatrice-Ionela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, R. M., profesoară, Școala Gimnazială „Alexandru Piru”, com. Mărgineni, jud. Bacău, România,*
E-mail: enachebeatrice99@yahoo.com
- FRANȚUZAN Ludmila,** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,* E-mail: frantuzan.ludmila@gmail.com
- GAGIM Ion,** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, RM,* E-mail: gagim.ion@gmail.com
- GÎNJU Stela,** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,* E-mail: ginju.stela@upsc.md
- GRĂDINARI Galina,** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,* E-mail: gradinarigalina@yahoo.com
- GRIGORE Simona-Luiza,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, învățământ preșcolar, Școala Gimnazială „Petre Carp”, Tufești, Județul Brăila, România,*
E-mail: simonaluizam@gmail.com
- HODA Abu Afash,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe la Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară de limba arabă, Colegiul Kee Beer Sheva, Israel,* E-mail: abuoafas@gmail.com
- MELNIC Natalia,** *doctor în pedagogie, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,* E-mail: melnic_natalia@mail.ru
- MIHAI Tabita,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Școala Gimnazială Bilciurești, Dâmbovița, România,* E-mail: taby_myy@yahoo.com
- NICA Iuliana Amalia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Școala Gimnazială „Constantin Brâncoveanu”, ambasador Erasmus, loc. Slatina, jud. Olt, România,*
E-mail: nicaflrn@yahoo.co.uk

- NICULCEA Tatiana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, metodistă principală, Centrul de Formare Continuă și Leadership, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: niculceat@gmail.com*
- PÎRVAN Mariana,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: pirvan.mariana@upsc.md*
- RAILEAN Stela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, asistent universitar, șef al Catedrei Animație și Design de Jocuri, Facultatea de Arte Vizuale și Design, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: estelaraileanu@gmail.com*
- RÎPEANU Ana-Maria-Delia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: delia_ana_maria97@yahoo.com*
- ROȘOGA POPA Daniela Carmen,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, RM, asistent universitar, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, România, E-mail: danielacarmen.popa@ulbsibiu.ro*
- SILISTRARU Nicolae,** *doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: nsilistraru@gmail.com*
- ȘEREMET Ileana Simona,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Căușeni, RM, E-mail: seremet.simona@gmail.com*
- TURAN Ozkan,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: ozkanturan@orizont.md*
- VICOL Nelu,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: iseneluvicol@gmail.com; vicol.nelu@upsc.md*
- ZELENSCHI Irina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, E-mail: ira.tirigan@gmail.com*
- ЗГУРЯН Олеся,** *кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и методики начального образования факультет Педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, РМ, E-mail: 077783883@mail.ru*
- ПАТРАШКУ Думитру,** *доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный Педагогический Университет имени Ион Крянгэ, Кишинэу, РМ, E-mail: djapatrascu@gmail.com*

CERINȚELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE

CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE
ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

Site: <http://up.upsc.md>

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele generale acceptate pentru asemenea publicații – Normele de redactare a textelor, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărit, în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (română, engleză, germană, franceză, rusă, spaniolă). Textul va fi tipărit pe o singură parte a foi. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Volumul unui articol semnat de un autor va cuprinde de la 0,25 coli la 0,4 coli de autor (pagina A4 210×297).

Dacă articolul este semnat de doi autori, atunci volumul va constitui de la 0,5 coli și nu va depăși 1,0 coli de autor (pagina A4 210×297). **O coală de autor semnifică 40.000 de semne (de cuvinte)** cu spații.

Structura articolului va cuprinde:

1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat);
2. Autorul/Autorii articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională, adresa de e-mail și ORCID);
3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, **circa 250-300 de semne** (de cuvinte), în limba română, engleză sau în altă limbă de circulație internațională recunoscută oficial);
4. Cuvintele-cheie – 5-7 (în limba română, engleză sau în altă limbă de circulație internațională recunoscută oficial);
5. Conținutul propriu-zis: Introducere, Metode, Rezultate și Discuții, Concluzii, Recomandări (după caz);
5. Referințele bibliografice selectate rezonabil;
6. Anexe (după caz).

Notă: autorul va preciza și informația privind funcția, instituția și locația acesteia; această precizare este necesară pentru rubrica *Autorii noștri*.

Textul va fi prezentat în una dintre limbile română, engleză, germană, franceză, rusă, spaniolă; paper size: A4 210 x 297 mm; Times New Roman, 12 pt; interval – 1,15; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (numele - cu litere majuscule ale acestuia, prenumele - cu inițială majusculă, titlul, editura și anul ediției, numărul paginii/numărul paginilor, ISBN (*pentru cărți și volume*) / ISSN (pentru reviste) - cu Times New Roman, 12, Alignment left).

Referințele bibliografice vor conține surse rezonabile pentru conformitatea științifică și metodologică a articolului, omițându-se excesul acestora conform volumului textului.

În text se vor indica trimiterile bibliografice astfel: [5] sau [5, p.].

În context, la prezentarea articolului autorul va prezenta *Declarația pe propria răspundere*:

DECLARAȚIE PE PROPRIA RĂSPUNDERE

Subsemnatul/Subsemnata (*prenumele, numele, date privind studiile, titlul științific/științifico-didactic, funcția, instituția, locația*) declar pe propria răspundere că textul articolului (*titlul articolului*) este original și nu conține nici un material străin de proprietate neprotejat prin brevet sau cerere de brevet. Responsabilitatea pentru autenticitatea conținutului articolului științific și pentru protecția materialului propriu mi le asum. De asemenea, declar că articolul nu a fost publicat cu același conținut în alte ediții (reviste, volume, cărți).

Data prezentării:

Semnătura:

Doctoranzii, care sunt autori ai articolului științific, vor prezenta Referința/Recenzia asupra textului articolului semnată de conducătorul științific al doctoratului, conform modelului prezentat de Redacția Revistei Univers Pedagogic, după recepționarea articolului.

Baza de date a experților**BAZA DE DATE ALE EXPERȚILOR PENTRU RECENZAREA ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE:**

1. **PATRAȘCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSCI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIȘ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ȚĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.conf.univ., USM
7. **DERMENJI-GURGUROV Svetlana**, dr.conf.univ., UPSC
8. **COSUMOV-ȚURCANU MARINA**, dr.conf.univ., USARB
9. **BOCANCEA VIOREL**, dr.conf.univ., UPSC
10. **SANDULEAC SERGIU**, dr.conf.univ., UPSC
11. **MELNIC NATALIA**, dr.lect.univ., UPSC
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

BAZA DE DATE ALE ESPERTILOR SUPLIMENTARI:

14. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
15. **MORARI Mariana**, dr.conf.univ., USARB
16. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.univ., UPSC
17. **FRANȚUZAN Ludmila**, dr.conf.cercet., UPSC
18. **RACU Iulia**, dr.conf.univ., UPSC
19. **ANDRIEȘ Vasile**, dr., lect.univ., USEC
20. **STRAISTARI-LUNGU Cristina**, dr.lect.univ., UPSC

BAZA DE DATE ALE EXPERȚILOR STRĂINI:

21. **SORIN Cristea**, dr.prof.univ.emerit, UB, România
22. **ANTOFI Simona**, dr.prof.univ. UDJG, România
23. **BARNA IuliaăPetronela**, dr.conf.univ., UDLG, România

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES

REQUIREMENTS FOR AUTHORS WHO INTEND TO PUBLISH SCIENTIFIC ARTICLES
IN THE JOURNAL „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

Website: <http://up.upsc.md>

The article submitted to the editorial office will be written in accordance with the generally accepted requirements for such publications – Text Writing Standards, two months before publication, on electronic and printed media, in Romanian or, respectively, in the languages of international circulation (Romanian, English, German, French, Russian, Spanish). The text will be printed on one side of the sheet only. The article will be signed by the author on each page and the date of presentation will be fixed.

The volume of an article signed by an author will include from 0.25 sheets to 0.4 sheets of author (A4 page 210×297).

If the article is signed by two authors, then the volume will consist of 0.5 sheets and will not exceed 1.0 author sheets (A4 page 210×297). **One author sheet means 40,000 characters (of words) with spaces.**

The structure of the article will include:

1. Title of the article (Times New Roman, bold, 14 pt, centered);
2. Author/Authors of the article (last name, first name, title and scientific degree, institutional affiliation, e-mail address and ORCID);
3. Abstract (Times New Roman, 12 pt, italics, approximately 250-300 characters (of words), in Romanian, English or another officially recognized international language);
4. Keywords – 5-7 (in Romanian, English or another officially recognized international language);
5. The actual content: Introduction, Methods, Results and Discussion, Conclusions, Recommendations (as applicable);
5. Reasonably selected bibliographic references;
6. Annexes (as applicable).

Note: the author will also specify information regarding the position, institution and its location; this specification is required for the Our Authors section.

The text will be presented in one of the following languages: Romanian, English, German, French, Russian, Spanish; paper size: A4 210 x 297 mm; Times New Roman, 12 pt; interval – 1.15; margins: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, paragraph – 10 mm.

Bibliographic references will be placed at the end of the article in alphabetical order (last name - with capital letters, first name - with capital initial, title, publisher and year of publication, page number/number of pages, ISBN (*for books and volumes*) / ISSN (*for magazines*) - with Times New Roman, 12, Alignment left).

Bibliographic references will contain reasonable sources for the scientific and methodological conformity of the article, omitting their excess according to the volume of the text.

Bibliographic references will be indicated in the text as follows: [5] or [5, p.].

In context, when submitting the article, the author will present the *Declaration on his/her own responsibility*:

DECLARATION ON OWN RESPONSIBILITY

The undersigned (first name, last name, data on studies, scientific/scientific-didactic title, position, institution, location) declare on his/her own responsibility that the text of the article (article title) is original and does not contain any foreign proprietary material not protected by patent or patent application. I assume responsibility for the authenticity of the content of the scientific article and for the protection of my own material. I also declare that the article has not been published with the same content in other editions (magazines, volumes, books).

Date of submission:

Signature:

Doctoral students, who are authors of the scientific article, will present the Reference/Review of the text of the article signed by the scientific supervisor of the doctoral thesis, according to the model presented by the Editorial Board of the Univers Pedagogic Journal, after receiving the article.

Expert Database*EXPERT DATABASE FOR REVIEWING SCIENTIFIC ARTICLES:*

1. **PATRAȘCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSCI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIȘ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ȚĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.conf.univ., USM
7. **DERMENJI-GURGURUV Svetlana**, dr.conf.univ., UPSC
8. **COSUMOV-ȚURCANU MARINA**, dr.conf.univ., USARB
9. **BOCANCEA VIOREL**, dr.conf.univ., UPSC
10. **SANDULEAC SERGIU**, dr.conf.univ., UPSC
11. **MELNIC NATALIA**, dr.lect.univ., UPSC
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

DATABASE OF ADDITIONAL EXPERTS:

1. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
2. **MORARI Mariana**, dr.conf.univ., USARB
3. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.univ., UPSC
4. **FRANȚUZAN Ludmila**, dr.conf.cercet., UPSC
5. **RACU Iulia**, dr.conf.univ., UPSC
6. **ANDRIEȘ Vasile**, dr., lect.univ., USEC
7. **STRAISTARI-LUNGU Cristina**, dr.lect.univ., UPSC

DATABASE OF FOREIGN EXPERTS:

1. **SORIN Cristea**, dr.prof.univ.emerit, UB, România
2. **ANTOFI Simona**, dr.prof.univ. UDJG, România
3. **BARNA IuliaăPetronela**, dr.conf.univ., UDLG, România

Univers Pedagogic

Revistă Științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 4 (88) 2025

Autorii care intenționează să publice articole
științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC*
vor lua cunoștință de condițiile și cerințele
pentru publicare accesând link-ul:
https://up.upsc.md/?page_id=8



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria Format 60x84/½
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
MD-2069, str. Ion Creangă, nr.1, mun. Chișinău, Republica Moldova