

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

ANDRIȚCHI Viorica, dr. hab., prof. univ., INEL, 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., UPS „Ion Creangă”, Chișinău, RM

PETROVSCI 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., UPS „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, Chișinău, RM

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

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

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

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

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

The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

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

Founder: „Ion Creangă”
State Pedagogical University.

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

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

Magazine indexing



EDITORIAL TEAM:

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

SUBSCRIPTION INDEX:
Moldova Post Office – PM 31742

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



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

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

SCIENTIFIC BOARD OF EDITORS:

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

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
ANTOCI Diana, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
COROPCEANU Eduard, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă”, 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
ANDRIȚCHI Viorica, PhD, prof. univ., INEL, 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, 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., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
PETROVSKI Nina, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
GHICOV Adrian, dr. hab., associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
BACIU Sergiu, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
RACU Iulia, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
GLAVAN Aurelia, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
PANIȘ Aliona, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
CUCER Angela, PhD associate researcher, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
FRANȚUZAN Ludmila, PhD associate researcher, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
ANDRIȘ Vasile, PhD, University of European Studies of Moldova, Chișinău, RM
ACHIRI Ion, PhD associate univ., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
HADÎRCĂ Maria, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
GOLUBIȚCHI Silvia, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
CIOBANU Adriana, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM
TELEMAN Angela, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă”, Chisinau, RM

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

Sergiu Baci , Lucia Pîrău . Convergențe conceptuale și implicații praxiologice ale inovării educaționale ca expresie a culturii inovaționale.....	5
O. I. Soldatenko . The transformative impact of inclusion in musical art on the socio-cultural life of Ukraine	11
Tatiana Bucearschi , Nicolae Silistraru . Aspecte teoretice ale formării atitudinilor educaționale la persoanele de vârstă a treia	17

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Svetlana Caterenciuc , Veronica Alina Florea . Receptarea mesajului oral în literatura română: perspective metacognitive în învățământul primar	24
Ana-Maria-Delia Ripeanu , Stela Gînju . Valorificarea mijloacelor didactice din natură în dezvoltarea holistică a preșcolarilor	30
Tatiana Niculcea . Aplicarea modelului PDCA în îmbunătățirea continuă a lecțiilor practice din învățământul profesional tehnic	37

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

Daniela Carmen Roșoga Popa . Intonația– expresia vie a trăirii muzicale.....	45
Наталья Брайлян . Изучение преобладающих специализированных мотивов обучения у современных студентов вузов	49
Carmen Maria Chișiu , Delia Lenghel . Rolul poveștilor în dezvoltarea personalității preșcolarilor.....	60
Petru Valentin Diaconu . Dimensiuni ale creativității în documentele de politici educaționale.....	66
Stela Railean . Contextul mediului inovativ de învățare în era comunicării audiovizuale și a digitalizării	72

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI LEADERSHIP

Angela Chiroșcă . Educația ca spațiu de rezonanță socială: conflict, comunicare și management fenomenologic.....	78
Diana-Gabriela Corfu . Relația dintre motivație și competența energizantă în organizația școlară	83

PSIHLOGIE

Vica Anton . Perspectiva interdisciplinară a conceptului de empatie în cadrul domeniului de drept	89
Ioana Georgiana Frujină . Consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar	93
Rodica Ghimpu . Abordarea integrativă asupra interacțiunii factorilor exogeni și endogeni: etiopatogenia cancerului.....	100
Daniela Racheru . Comunicarea digitală a elevilor de la treaptă primară: de la interacțiune la construcții neuronale.....	106

BUNE PRACTICI

Florina-Cristina Buică , Stela Gînju . Deprinderile ecologice: elemente practice și formative esențiale ale educației pentru mediu a preșcolarilor	116
Vasilica-Cristina Călescu . Abordarea centralității în formarea autonomiei elevilor	123

EX-LIBRIS

Iuliana-Petronela Barna . O lucrare monografică relevantă: PLEDOARIE ÎN EDUCAȚIA PENTRU VIAȚĂ: CINE ȘI CE ÎNVAȚĂ.....	130
--	-----

AUTORII NOȘTRI	132
-----------------------------	-----

CERINȚELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE	134
---	-----



PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

- Sergiu Baci**, **Lucia Pîrău**. *Convergences and praxiological implications of educational innovation as an expression of innovative culture*..... 5
- O. I. Soldatenko**. *The transformative impact of inclusion in musical art on the socio-cultural life of Ukraine* 11
- Tatiana Bucearschi**, **Nicolae Silistraru**. *Theoretical aspects of the formation of educational attitudes in elderly people* 17

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

- Svetlana Caterenciuc**, **Veronica Alina Florea**. *Reception of the oral message in romanian literature: metacognitive perspectives in primary education*..... 24
- Ana-Maria-Delia Rîpeanu**, **Stela Gînju**. *Validation of nature-based teaching media in the holistic development of preschool children*..... 30
- Tatiana Niculcea**. *Applying the PDCA model to the continuous improvement of practical lessons in technical vocational education*..... 37

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

- Daniela Carmen Roșoga Popa**. *Intonation – the live expression of musical experience* 45
- Natalia Brailean**. *Study of the prevailing specialized learning motives of modern university students*..... 49
- Carmen Maria Chișiu**, **Delia Lenghel**. *The role of stories in the personality development of preschoolers*..... 60
- Petru Valentin Diaconu**. *Dimensions of creativity in educational policy documents* 66
- Stela Railean**. *The context of the innovative learning environment in the era of audiovisual communication and digitalization* 72

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP

- Angela Chiroșcă**. *Education as a space of social resonance: conflict, communication, and phenomenological management*..... 78
- Diana-Gabriela Corfu**. *The relationship between motivation and energizing competence in the school organization* 83

PSYCHOLOGY

- Vica Anton**. *The interdisciplinary perspective of the concept of empathy within the field of law*..... 89
- Ioana Georgiana Frujină**. *Educational counseling of students to prevent negative affectivity in the university environment* 93
- Rodica Ghimpu**. *Integrative approach to the interaction of exogeneous and endogenous factors: etiopathogenesis of cancer*..... 100
- Daniela Racheru**. *Digital communication of primary school students: from interaction to neural constructs*..... 106

GOOD PRACTICES

- Florina-Cristina Buică**, **Stela Gînju**. *Ecological habits - essential practical and formative elements of environmental education in preschool children* 116
- Vasilica-Cristina Călescu**. *Centrality approach in building student autonomy* 123

EX-LIBRIS

- Iuliana-Petronela Barna**. *A relevant monographic work: ADVOCACY IN LIFELONG EDUCATION: WHO AND WHAT LEARNS*..... 130

OUR AUTHORS..... 132

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES 136



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.01>
CZU: 37.01/.015/.07:316.6(478)

CONVERGENȚE CONCEPTUALE ȘI IMPLICAȚII PRAXIOLOGICE ALE INOVĂRII EDUCAȚIONALE CA EXPRESIE A CULTURII INOVAȚIONALE

Sergiu BACIU,

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

ORCID: 0000-0002-7452-8356

E-mail: ser.baciu12@gmail.com

Lucia PÎRĂU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
director adjunct, Liceul Teoretic Republican „Aristotel”, Chișinău

ORCID: 0000-0002-0275-0177

E-mail: luciapirau1@gmail.com

Rezumat. *Articolul abordează, în perspectivă teoretică și praxiologică, delimitări conceptuale dintre inovație și inovare în educație, evidențiind rolul lor complementar în producerea schimbărilor educaționale durabile. Demersul analitic este extins prin compararea conceptelor de cultură inovațională și cultura inovării, descriind dimensiuni distincte, dar interdependente ale dezvoltării organizaționale în instituțiile de învățământ. Cultura inovațională este analizată ca fundament axiologic și psihosocial al deschiderii spre schimbare, în timp ce cultura inovării este abordată ca mecanism procesual de generare, testare și implementare a inovațiilor educaționale. Pe baza literaturii de specialitate și a analizei comparative articolul evidențiază implicații praxiologice pentru diagnosticul organizațional, proiectarea intervențiilor educaționale și elaborarea strategiilor de formare continuă a cadrelor didactice.*

Cuvinte-cheie: *cultură inovațională, inovare educațională, cultura inovării, schimbare educațională, dezvoltare organizațională.*

CONVERGENCES AND PRAXIOLOGICAL IMPLICATIONS OF EDUCATIONAL INNOVATION AS AN EXPRESSION OF INNOVATIVE CULTURE

Summary. *This paper examines, from both theoretical and praxiological perspectives, the conceptual distinctions between innovation and innovative processes in education, emphasizing their complementary roles in fostering sustainable educational change. The analysis is further extended through a comparative approach to innovative culture and innovation culture, highlighting their distinct yet interdependent organizational functions. Innovative culture is conceptualized as an axiological and psychosocial foundation shaping openness to change, while innovation culture is viewed as a dynamic, process-oriented framework that enables the generation, testing, and implementation of educational innovations. Drawing on relevant educational literature and comparative analysis, the paper discusses the praxiological implications of these distinctions for organizational diagnosis, institutional intervention strategies, and teachers' continuous professional development.*

Keywords: *innovative culture, educational innovation, innovation culture, educational change, organizational development.*

Introducere. În lumina aspirațiilor europene ale Republicii Moldova dezvoltarea culturii inovaționale în rândul cadrelor didactice constituie un demers indispensabil pentru asigurarea calității educației, profesionalizarea cadrelor didactice și modernizarea proceselor instituționale. Integrarea tehnologiilor digitale, diversificarea nevoilor educaționale ale elevilor și orientarea spre dezvoltarea competențe-

lor-cheie impun o reconsiderare a rolului cadrelor didactice în procesul educațional. Alinierea la standardele educaționale europene presupune nu doar reforme curriculare sau structurale, ci și transformări profunde la nivelul mentalităților, valorilor și practicilor pedagogice, în care cultura inovațională devine un vector esențial al schimbării educaționale durabile.

În acest sens cultura inovațională a cadrelor didactice capătă o relevanță strategică, întrucât ea reflectă capacitatea acestora de a valorifica schimbarea, de a experimenta soluții pedagogice noi, de a integra practici educaționale inovatoare și de a contribui activ la dezvoltarea organizațională a instituției școlare. Dezvoltarea unei asemenea culturi presupune un proces sistematic și continuu de formare, susținut de politici educaționale coerente, leadership educațional eficient și un climat instituțional favorabil inovării.

Discuții. Delimitări conceptuale dintre inovație și inovare în educare. În literatura de speci-

alitate conceptele de **inovație** și **inovare** sunt folosite frecvent complementare, însă ele desemnează realități distincte în perspectiva teoriei schimbării și a dezvoltării organizaționale. *Clarificarea diferențelor conceptuale dintre aceste două noțiuni este esențială pentru fundamentarea unui cadru teoretic riguros privind definirea conceptului de cultură inovațională și determinarea procesului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice.* În continuare, pentru o mai bună claritate conceptuală, sunt prezentate diferențele esențiale dintre inovație și inovare într-un tabel de sinteză:

Tabelul 1. Inovație educațională vs inovare educațională. Sinteză (adaptat de autor)

Criteriu	Inovație în educație	Inovare în educație
<i>Definiție generală</i>	Rezultatul final al unui proces de schimbare: un produs pedagogic, o metodă, un instrument, un curriculum sau o practică educațională nouă sau îmbunătățită, implementată cu impact vizibil.	Procesul de generare, dezvoltare, experimentare și implementare a ideilor noi în educație; transformarea ideilor creative în practici pedagogice funcționale.
<i>Natura conceptului</i>	Rezultat - ceea ce s-a creat și este aplicat în practică.	Proces - ansamblul etapelor prin care se ajunge la inovație.
<i>Întrebarea la care răspunde</i>	Ce a fost implementat?	Cum a fost creat și implementat?
<i>Dimensiune temporală</i>	Stare finală, stabilă.	Proces continuu, dinamic, în evoluție.
<i>Nivelul de manifestare</i>	La nivelul metodologiilor, instrumentelor, tehnologiilor, curriculumului, managementului inovațional.	La nivelul activităților cadrelor didactice, echipelor, conducerii și comunității școlare.
<i>Exemple educaționale</i>	Introducerea unei platforme de e-learning; o metodă modernă de evaluare; un program curricular interdisciplinar; o nouă formă de organizare a învățării.	Analiza nevoilor elevilor și cadrelor didactice; generarea de idei pedagogice noi; proiectarea unei noi metode; pilotarea și ajustarea ei în clasă; formarea profesorilor pentru aplicarea inovării.
<i>Accent conceptual</i>	Pe noutatea implementată și valoarea adăugată în procesul educațional.	Pe dinamica transformării și pe acțiunile prin care se produce schimbarea.
<i>Impact</i>	Măsurabil prin rezultate: îmbunătățirea performanțelor elevilor, creșterea motivației, eficientizarea învățării.	Măsurabil prin procese: colaborare, experimentare, participare, flexibilitate pedagogică.
<i>Factorii cheie</i>	Validare, implementare, adoptare, integrare.	Creativitate, leadership, motivație, formare continuă, suport organizațional.
<i>Ce susține?</i>	Modernizarea practicilor didactice și manageriale.	Cultura inovării și comportamentele inovaționale ale profesorilor.
<i>Relația dintre ele</i>	Cultura inovațională și comportamentul inovațional dezvoltat.	Procesul care generează inovația.
<i>Perspectivă educațională</i>	Produsul final al procesului de inovare. Orice schimbare implementată ce aduce îmbunătățiri demonstrabile în actul didactic.	Procesul care generează inovația. Efortul sistematic de modernizare pedagogică, adaptare și experimentare continuă.

În perspectivă praxiologică evaluarea diferențelor dintre cele două concepte scoate în evidență faptul că **inovația poate exista fără a genera un impact semnificativ dacă nu este însoțită de inovare**. Introducerea unui instrument didactic modern, a unei tehnologii digitale sau a unei metode active nu garantează automat creșterea eficienței procesului instructiv-educativ. În acest sens inovarea funcționează ca un mecanism dinamizator al inovației, convertind potențialul teoretic al acesteia în rezultate practice durabile [1]; [8].

Prin urmare, diferența fundamentală dintre cele două concepte nu este doar semantică, ci structurală: inovația este ceea ce se introduce, iar inovarea este cum se introduce și cum se transformă instituția prin acest proces. În absența inovației, inovarea devine un proces fără obiect; iar în absența inovării, inovația rămâne un potențial nevalorificat. *În domeniul educațional, utilizarea concomitentă a ambelor concepte permite o abordare integrată, necesară pentru analiza, proiectarea și optimizarea modificărilor pedagogice și instituționale.*

În consecință, analiza conceptuală a inovației și a inovării nu constituie doar un exercițiu teoretic, ci oferă un fundament solid pentru demersurile praxiologice ulterioare. Ea permite dezvoltarea unor modele pedagogice de dezvoltare a culturii inovaționale și identificarea strategiilor de intervenție ce pot stimula cultura inovațională în rândul cadrelor didactice. Complementarea acestor concepte contribuie la formularea unei viziuni integrate asupra dezvoltării culturii inovaționale, în care procesele creative și rezultatele inovației se susțin reciproc.

Astfel, *demersul comparativ dintre inovație și inovare devine parte integrantă a definirii conceptului de cultură inovațională în comparație cu conceptul de cultură a inovării și oferă premisele necesare pentru unele structuri conceptuale și strategice relevante pentru modernizarea instituțiilor educaționale și pentru dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice.*

Complementaritate dintre cultura inovațională și cultura inovării. Conjugând cele expuse, putem defini *cultura inovațională a cadrelor didactice ca fiind rezultat al interacțiunii dimensiunilor valorice, cognitive, motivaționale, praxiologice și manageriale, manifestându-se prin comportamente observabile, precum experimentarea și aplicarea*

metodelor inovaționale, colaborarea profesională, reflexivitatea critică și asumarea responsabilității în procesul educațional, cu scopul de a îmbunătăți calitatea învățării și adaptabilitatea proceselor didactice la cerințele contemporane. Ea se caracterizează prin accentul pus pe generarea și implementarea de idei noi în produse, procese și servicii educaționale [7].

În literatura de specialitate, conceptele de *cultură inovațională și cultură a inovării* ocupă un loc central în analiza modului în care instituțiile educaționale răspund provocărilor contemporane. Autorii, precum Drucker P. (1993) și Rogers E. (2003), subliniază că orice sistem ce aspiră la dezvoltarea sustenabilă trebuie să construiască atât o cultură inovațională, cât și un proces eficient de generare și implementare. În plan educațional autorii citați evidențiază faptul că modernizarea școlilor nu poate fi concepută fără un climat organizațional ce să stimuleze cooperarea, învățarea continuă și asumarea riscului pedagogic [2]; [9].

Astfel, *cultura inovațională este înțeleasă ca un fundament axiologic și psihosocial care modelează mentalități colective, în timp ce cultura inovării este ansamblul proceselor dinamice prin care instituția transformă ideile în practici pedagogice viabile.* Studiile OECD (2015) confirmă faptul că performanțele instituționale cresc semnificativ atunci când aceste două dimensiuni coexistă într-o manieră armonizată, contribuind la un cadru educațional adaptiv, eficient și orientat spre progres [4].

Realizarea comparației între cultura inovațională și cultura inovării este necesară. Cele două concepte, deși interdependente, descriu realități organizaționale și diferite roluri distincte în modernizarea instituțiilor educaționale. Această diferențiere conceptuală permite o înțelegere nuanțată a mecanismelor prin care școlile dezvoltă competențele de schimbare și de adaptare la noile cerințe sociale, tehnologice și pedagogice, în final la dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice.

Comparația este importantă pentru a clarifica fundamentele teoretice ale procesului de dezvoltare a culturii inovaționale. Propunem în continuare un tabel sinteză a acestor două concepte folosind sursele din literatura de specialitate [2]; [4]; [6]; [9]; [10]:

Tabelul 2. Cultura inovațională vs cultura inovării. Sinteză (adaptare de autor).

Criteriu	Cultura inovațională	Cultura inovării
Definiție	Set de valori, norme, atitudini și practici ce susțin deschiderea spre schimbare și acceptarea inovațiilor.	Climat organizațional orientat spre generarea, testarea și implementarea ideilor inovaționale.
Natură conceptuală	Fundament axiologic și cultural ce modelează comportamentele pro-inovație.	Structură procesuală orientată spre acțiune și producerea schimbării.
Orientare	Spre formarea unei mentalități favorabile noutății și schimbării.	Spre gestionarea activă a proceselor de inovare.
Componenta centrală	Valori pro-inovație, leadership transformativ, climat de sprijin.	Procese, etape, evaluări, pilotări, gestionarea proiectelor inovaționale.
Actorii implicați	Întregul personal educațional, accent pe dezvoltarea mentalităților cadrelor didactice.	Echipe de inovare, lideri de proiect, manageri educaționali.
Rol în instituție	Creează un mediu propice apariției și acceptării inovațiilor.	Permite transformarea ideilor în practici concrete.
Rezultate urmărite	Motivație crescută, deschidere spre schimbare, angajament în învățarea continuă.	Implementarea unor practici eficiente, modernizare, rezultate vizibile.
Durată	Pe termen lung; contribuie la identitatea instituției.	Pe termen scurt și mediu; legată de proiecte și cicluri de inovare.
Măsurabilitate	Evaluată prin indicatori de climat organizațional și competențe inovaționale.	Evaluată prin impactul și eficiența proceselor inovaționale.
Impact educațional	Crește adaptabilitatea, colaborarea și reziliența instituției.	Produce modernizarea curriculumului, metodelor și managementului.

Analiza comparativă prezentată evidențiază complementaritatea dintre cultura inovațională și cultura inovării ca două dimensiuni esențiale ale dezvoltării organizaționale în educație. Astfel, cultura inovațională devine un indicator al maturității instituționale, deoarece reflectă deschiderea spre schimbare, disponibilitatea la colaborare și înclinția spre experimentare.

Implicații praxiologice pentru dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice. De ce este necesară o astfel de comparație între cultura inovațională și cultura inovativă?

În primul rând, *cultura inovațională* în baza ei axiologică este un set de valori, atitudini și dispoziții psihologice care facilitează acceptarea schimbărilor, în timp ce *cultura inovării* este procesul verificării practice și procesualității prin care inovațiile sunt generate și implementate. Distincția contribuie la o încadrare conceptuală coerentă, necesară oricărui demers științific riguros.

În al doilea rând, comparația permite identificarea direcțiilor de intervenție la nivel organizațional. Dacă problemele observate într-o instituție țin de rezistență la schimbare, de lipsa motivației sau de un climat rigid, soluțiile se îndreaptă spre consolidarea culturii inovaționale. Dacă dificultățile sunt legate de lipsa procedurilor, a coordonării sau a

mecanismelor de implementare, atunci intervențiile trebuie să se orienteze către dezvoltarea culturii inovării. Fără această distincție, există riscul unei propuneri ineficiente sau incoerente.

În al treilea rând, comparația a facilitat identificarea strategiilor educaționale orientate spre dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice. Înțelegerea diferențelor dintre cele două culturi conduce la elaborarea unor programe de formare, politici organizaționale și modele pedagogice care să favorizeze atât motivarea pentru inovare, cât și implementarea coerentă a practicilor inovaționale.

Practici și activități aplicative pentru dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice.

Recomandări. În acord cu perspectivele lui Drucker (1993) [2], Rogers (2003) [9] și OECD (2015) [4], dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice presupune integrarea coerentă a următoarelor dimensiuni:

Dimensiunea axiologică, motivațională și atitudinală: cultura inovațională, definită ca fundament axiologic al deschiderii spre schimbare, presupune dezvoltarea unor atitudini favorabile asumării riscului pedagogic și reflexivității profesionale (Drucker, 1993) [2]. În acest sens organizarea *atelierelor de reflecție pedagogică și schimbare de mentalitate* contribuie la conștientizarea propriilor

convingeri și la diminuarea rezistenței la schimbare. În cadrul atelierelor se propun activități aplicative precum: exerciții de autoevaluare a competențelor inovaționale ale profesorilor; analiză de studii de caz privind implementarea inovațiilor educaționale; redactarea jurnalului reflexiv al profesorului inovator.

Literatura de specialitate subliniază rolul motivației intrinseci și extrinseci în susținerea comportamentelor inovaționale ale cadrelor didactice (OECD, 2015) [4]. **Programele de formare continuă centrate pe motivația pentru implementarea inovațiilor** trebuie să depășească dimensiunea tehnică și să vizeze dezvoltarea angajamentului profesional față de schimbare. Acestea trebuie să presupună module de formare privind auto-eficacitatea și identitatea profesională; sesiuni de *coaching educațional* și mentorat; dezvoltarea leadership-ului pedagogic la nivel individual.

Dimensiunea procesuală și organizațională. Cultura inovațională se referă la mecanismele prin care ideile sunt generate, testate și implementate în practică (Rogers, 2003) [9]. În instituțiile de învățământ, acest proces este eficient atunci când este susținut de *echipe colaborative și leadership participativ de implementare a inovațiilor pedagogice*.

Introducerea unei inovații fără un proces de pilotare riscă să rămână un act formal, fără impact real asupra calității educației (Rogers, 2003) [9]. **Pilotarea controlată a inovațiilor educaționale** permite ajustarea și validarea inovațiilor în funcție de context. Astfel, se recomandă testarea graduală a metodelor și tehnologiilor inovative; colectarea feedback-ului de la elevi și profesori; evaluarea impactului asupra învățării.

Studiile evidențiază faptul că *diseminarea și valorizarea bunelor practici inovaționale în comuni-*

tăți profesionale de învățare este un factor-cheie al sustenabilității inovațiilor educaționale (Fullan, 2012) [5]. Comunitățile profesionale de învățare favorizează schimbul de experiență și consolidarea culturii inovaționale. Se recomandă a se realiza prezentări de bune practici; lecții deschise și mentorat profesional; reflecție colectivă asupra rezultatelor obținute.

Utilizarea tehnologiilor digitale pentru diseminarea inovațiilor este recomandată de UNESCO (2017) [3] ca strategie de consolidare a culturii inovaționale în educație pe *platforme instituționale* prin crearea bibliotecilor digitale de bune practici; publicarea experiențelor inovative; participarea la rețele educaționale.

Concluzii. Această comparație este necesar să contribuie la producerea unei viziuni integrate asupra inovației în educație. Cele două culturi nu pot funcționa izolat; ele se susțin reciproc. O instituție poate avea profesori motivați să inoveze, dar fără structura de inovare, inițiativele rămân ocazionale. La fel, pot exista proceduri și proiecte inovaționale, dar fără valori și atitudini adecvate, schimbarea nu este durabilă. Prin urmare, analiza comparativă oferă o clarificare conceptuală, un instrument de diagnosticare, un ghid pentru intervenții instituționale și o bază pentru construcția modelelor pedagogice moderne, fiind indispensabilă în cercetarea procesului de schimbare în educație. Dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice presupune nu doar introducerea unor noutăți pedagogice, ci și construirea unui cadru axiologic și motivațional. Numai prin integrarea coerentă a acestor dimensiuni, instituția școlară poate deveni un spațiu adaptiv, reflexiv și orientat spre progres.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COJOCARU V. *Managementul proceselor inovaționale în sistemul educațional*. p. 152-158 Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/152-158_5.pdf
2. DRUCKER P. *Inovația și sistemul antreprenorial*. Enciclopedia, 1993. 186 p.
3. *Education for sustainable development: Learning objectives*. Paris: UNESCO 2017. 68p. ISBN 978-92-3-100209-0
4. *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en> ISBN 978-92-6423880-0 (print) ISBN 978-926423901-2 (PDF).
5. FULLAN M. *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2014, 26 p.

6. KOTTER J. P. *Leading Change*. Harvard Business Press, 2012. 194 p.
7. PÎRĂU L. Dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice - noua provocare pentru instituțiile de învățământ general. În: *Materialele Conferinței științifice studențești cu participare internațională*, ediția a LXX-a, Volumul II, Chișinău, 2021. p. 168-175. ISBN 978-9975-76-337-0.
8. PÎSLARU VL., SILISTRARU N. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011. 180 p. ISBN 978-9975-56-030-6
9. ROGERS E. M. *Diffusion of innovations*. Third Edition. New York: The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. 1983, 236 p. 1983. ISBN 0-02-926650-5.
10. SENGE P. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/ Currency, 1990. 24 p.
Disponibil: [www.eeducation.psu.edu/Geog468/files/TheFifth Discipline. Pdf](http://www.eeducation.psu.edu/Geog468/files/TheFifth%20Discipline.Pdf)

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.02>
CZU: 78:37.015/.016:376(477)=111

THE TRANSFORMATIVE IMPACT OF INCLUSION IN MUSICAL ART ON THE SOCIO-CULTURAL LIFE OF UKRAINE

O. I. SOLDATENKO

*candidate of pedagogic sciences (Ph.D. in Pedagogics),
associate Professor of the Department of Art Disciplines;
T.H. Shevchenko National University „Chernihiv Colehium”, UKRAINE
ORCID: 0000-0001-7400-2779
E-mail: ssanya2012@ukr.net*

Summary. *The article examines the issues of perception of diversity of socio-cultural life of Ukraine in musical expression through the coverage of a wide range of musical expressions in different cultures, genres and styles. According to the author, the key aspect of inclusion in music is the opportunity to present and show marginalized and underrepresented groups of the population. The author substantiates the importance of ensuring accessibility of musical art for people with disabilities. The article focuses on creating a favorable environment for new artists and actively involving the audience. It is emphasized that music as a means of social change is able to inspire, unite and promote positive social transformations - from protest songs to anthems of empowerment. The author notes that inclusion in musical art promotes intercultural cooperation and cultural exchange. In his opinion, such problems as unconscious biases, systemic inequality and control in the music industry remain in inclusion in musical art. The author concludes that inclusion in musical art is a transformative and necessary effort to enrich the socio-cultural life of Ukrainians. By embracing diversity, ensuring representation, creating accessible spaces, and using music as a vehicle for social change, music educators, artists, and the music industry can foster an inclusive environment where every voice is valued and celebrated.*

Keywords: *inclusion, musical art, socio-cultural life, cultural diversity, accessibility, marginalized groups, social change, intercultural cooperation, music industry.*

IMPACTUL TRANSFORMATOR AL INCLUZIUNII ÎN ARTA MUZICALĂ ASUPRA VIEȚII SOCIO-CULTURALE A UCRAINEI

Rezumat. *Articolul examinează problemele percepției diversității vieții socio-culturale din Ucraina în expresia muzicală prin acoperirea unei game largi de expresii muzicale în diferite culturi, genuri și stiluri. Potrivit autorului, aspectul cheie al incluziunii în muzică este oportunitatea de a prezenta și arăta grupurile marginalizate și subreprezentate ale populației. Autorul subliniază importanța asigurării accesibilității artei muzicale pentru persoanele cu dizabilități. Articolul se concentrează pe crearea unui mediu favorabil pentru noii artiști și implicarea activă a publicului. Se subliniază faptul că muzica, ca mijloc de schimbare socială, este capabilă să inspire, să unească și să promoveze transformări sociale pozitive - de la cântece de protest la imnuri de emancipare. Autorul observă că incluziunea în arta muzicală promovează cooperarea interculturală și schimbul cultural. În opinia sa, probleme precum prejudecățile inconștiente, inegalitatea sistemică și controlul în industria muzicală rămân în includerea în arta muzicală. Autorul concluzionează că includerea în arta muzicală este un efort transformator și necesar pentru îmbogățirea vieții socio-culturale a ucrainenilor. Prin îmbrățișarea diversității, asigurarea reprezentării, crearea de spații accesibile și utilizarea muzicii ca vehicul pentru schimbarea socială, educatorii muzicali, artiștii și industria muzicală pot promova un mediu incluziv în care fiecare voce este valorizată și celebrată.*

Cuvinte-cheie: *incluziune, artă muzicală, viață socio-culturală, diversitate culturală, accesibilitate, grupuri marginalizate, schimbare socială, cooperare interculturală, industrie muzicală.*

Introduction. In modern Ukrainian society, the process of introducing inclusion as a fundamental principle of social development, covering all spheres of human activity, in particular art, is becoming increasingly relevant. Musical art as one of the most universal forms of cultural expression has

a powerful potential for the formation of an inclusive space favorable for the creative self-realization of people with special educational needs and social challenges. That is why an important task of modern art education and cultural policy is to create conditions for attracting everyone to active musical

life as a participant, listener, creator. The transformation of musical art in an inclusive dimension not only expands the boundaries of artistic communication, but also contributes to rethinking the values of solidarity, diversity and equality. This phenomenon affects the socio-cultural life of the country, stimulates the development of new formats of interaction between professional artists, amateurs and the audience, which allows for deeper interpersonal connections and forms new cultural meanings. In this context, there is a need for a comprehensive scientific analysis of the transformative impact of the inclusive approach in the field of musical art on the socio-cultural life of Ukraine, determining its key trends, challenges and prospects. This problem is the subject of this article.

Discussions. Methodology. Modern publications of Ukrainian scientists provide valuable information, offer practical advice and theoretical foundations in studying the issues of inclusion of musical art and education in modern society. In particular, Oleksandr Zlotnyk in his dissertation highlighted the communicative space of musical art of Ukraine of the late 20th - early 21st centuries [8]. Researchers of musical art Iryna Malashevskya, Mykhailo Lazuka studied the specific properties of music to influence any personality, regardless of its age and gender characteristics, social status, education and religion and classified the individual influence of music on the younger generation through musical instruments, music of famous cultural figures, works of world classical composers, traditional authentic folk music and folklore [14]. Bohdan Syuta in his article substantiated the existence of specific genre types in music that combine features of linguistic and creative genres [21]. Vyacheslav Koba, Iryna Tarnovska, and Valentyna Vlasova, in the context of the experience of European countries, examined the essence of the concepts of socio-cultural activity, socio-cultural environment, and socio-cultural space of Ukraine [3]. Anastasia Parshina revealed the connection between socio-cultural activity and music in the life of modern Ukraine [17]. Olga Zaslavskya, who studied the influence of music on the formation of personality and its importance in the life of a young person, considered certain aspects of musical sociology. [5]. Yana Levchuk studied the role of music in the formation of youth subcultural associations [11]. The corrective direction of musical activity of preschoolers with reduced vision is substantiated in the dissertation of Yulia Bondarenko [2].

Natalia Kvitka considered the issue of music therapy for preschool children with complex disorders of psychophysical development [9]. The main directions of development of inclusive music education in Ukraine are considered in the works of Maria Lopatina [13]. Natalia Ovcharenko investigated the specifics of inclusive music education, its potential, general and specific principles and issues of professional training of future teachers of music for educational inclusion [1; 15; 16]. Leshchuk Halyna Vasylyivna and Soroka Olga Viktorivna substantiated the feasibility of using resources of socio-cultural activities in inclusive education [12]. In contrast, the issue of analyzing the transformational impact of inclusion in music on socio-cultural life in Ukraine remained beyond the attention of scientists.

As is known, the socio-cultural life of a country is a set of processes, phenomena and practices that reflect and shape the lifestyle of society through the interaction of social (public) and cultural elements. It includes: cultural creation (art, music, theatre, literature, cinema); social practices (traditions, rituals, lifestyle, leisure); institutions (schools, clubs, museums, libraries, cultural centres); freedom of expression and participation in cultural life; intercultural interaction and integration of minorities; the country's cultural policy and public initiatives. "Sociocultural activity is classified as a type of life activity in free time, which is a sphere of creative improvement of a person, the development of his intellectual and spiritual powers and is a necessary condition for the cultural progress of Ukrainian society as a whole" [20].

Musical art has long been a powerful form of expression, capable of transcending borders and uniting people of different origins; it reflects and promotes the identity of a nation, an ethnic group, a people. "It is known that people with special needs have an extremely vulnerable sensory sphere. Musical art plays a special role in self-knowledge, a sense of equality and confidence in society, and the harmonization of one's inner world" [16, p. 286]. This is why in recent years more and more attention has been paid to inclusion in the field of music, where artists, audiences, and industry professionals strive to create an environment that welcomes and represents people from all walks of life.

Each person has their own musical preferences, which can have both a positive and negative impact on the formation of personality. For example, jazz, hard rock, black metal, punk, trance – all these

genres have the ability to unite around themselves as different categories of people as their excellent sound. That is why inclusion in musical art begins with embracing the diversity of musical expressions in different cultures, genres and styles. Artists increasingly draw inspiration from a wide range of musical traditions, mixing genres and creating hybrid sounds that challenge traditional boundaries, transforming the socio-cultural life of Ukraine [5].

Agreeing with Bohdan Syuta, it can be argued that musicians and composers often mix musical and linguistic genres of different informative types, for example, "etiquette (sounding of a hymn or a trance), purely informative (break in jazz and rock music) genres, neutral musical communication of a functional type (signal musical messages, musical screensavers in audio or TV commercials) and phatic type (address, request, prayer, promise, story, joke, praise, instruction, etc.)" [21, pp. 192-193].

A key aspect of inclusion in music is also the presentation and display of marginalized and underrepresented groups. In Ukraine, as in the rest of the world, efforts are being made to ensure that artists of different backgrounds, genders, and racial and ethnic minorities have equal opportunities for recognition and success in the music industry. This includes promoting inclusive programming, diverse lineups at festivals, and supporting initiatives that amplify the voices of underrepresented artists. "In festival communication, music emotionally enriches the communicative event, conveys creative experiences, promotes mass passion and unification of the recipient audience, and breaks down psychological and cultural barriers between participants" [8, p. 6]. For example, in 2023, the Respublica Fest music festival in Kamianets-Podilskyi implemented an accessibility program that included the promotion of inclusive art, the translation of music into sign language, and performances by artists with disabilities, which contributed to their creative growth and the development and popularization of inclusive musical art in Ukraine. Thanks to the translation of songs into sign language, the message about the right of people with disabilities to be recognized and supported on an equal basis with others, their special cultural and linguistic identity, which has an impact on the socio-cultural life of Ukraine, was demonstrated to the general public [4].

The transformative power of music is also felt in the creation of an inclusive space for involving children with special needs in musical art, which

is important for fostering their sense of belonging. This includes creating a supportive environment for new artists, encouraging and actively engaging the audience. For example, "in 2018, the Kyiv Operetta Theater presented the project "Art-action-inclusion", within the framework of which blind and visually impaired children were shown the puppet show "Andersen" and educational and entertaining programs about music" [10], and in Lutsk in 2023, a screening of the children's musical inclusive play "In Someone Else's Feathers" took place with the participation of children with disabilities.

In Ukraine, efforts are being made to overcome barriers to music education and participation, making music accessible to people of all ages and socioeconomic backgrounds. Inclusive music education in Ukraine has specific features compared to other countries. "Its specificity lies in the presence of a significant number of groups of people in need of educational inclusion, namely: those who cannot attend an educational institution due to health reasons; those who live in villages and towns (when the number of students in a class is less than 5 people); in the armed conflict zone, in the temporarily occupied territory of Ukraine or in populated areas in which state authorities temporarily do not exercise or do not fully exercise their powers; are in emergency situations of a natural or man-made nature; have high educational potential and can finish school at an accelerated rate; are foreigners or stateless persons. Specific features include the widespread use of Ukrainian musical art as educational material – vocal and instrumental music, in particular folklore heritage" [16, p. 289].

Agreeing with Oleksandr Zlotnyk, it can be argued that "on the one hand, music reflects social changes and transformations that occur in society as it develops, and on the other, in certain aspects, it can influence the very nature of these relations" [8, p. 2]. Musicians directly or indirectly talk about politics and broadcast their views through music. That is why inclusion in musical art, going beyond representation, can be a powerful tool for social change, thereby influencing the socio-cultural sphere in Ukraine. Artists are increasingly using their music to address pressing social issues, advocate for equality, and combat systems of oppression. From protest songs to anthems, music has the ability to inspire, unite, and promote positive social transformation in Ukraine. For example, the protest song "Didn't have" by the band THUTSULS; the pro-

test track "Enough" by the band TVORCHI and rap artist alyona alyona; the song "I believe" by Anzhelika Rudnytska; the song "Come back alive" by the band "Bez obmezhen"; the song "Bakhmut Fortress" by the band "Antitila"; the protest song "People" by Marina Marmazynska, and others.

During the "Orange Revolution", Ukrainian songs became a weapon. The songs were immediately picked up by hundreds of thousands of protesters in all squares of the country. In particular, "Gryndzholy", "Picardy Third", "Okean Elzy", "VV", Taras Petrinenko, Oleksandr Ponomarev, Ruslana Lyzhychko, "Haydamaki", "Mandry", "Tartak", "Talitha Kum", "TNMK", "Mad Heads" and "Rosava". A special highlight of the Maidan were the "drummers of the revolution", who turned barrels into percussion instruments and tent scaffolding into drumsticks [6].

"In the musical sphere of network time, new directions, institutions, centers, communities are being formed, new types of organizational systems, types of activity, professions (producers, arrangers, sound engineers, showmen, etc.) are emerging, favorable conditions for creative search are being created, and the guidelines for activity are changing" [8, p. 4]. These fundamental processes are leading to a change in the type of cultural space, have enormous cultural-creative potential, and are transforming socio-cultural life in Ukraine.

Inclusion in musical art promotes joint creativity and cultural exchange. For example, "learning to play Ukrainian folk musical instruments, especially in the process of collective music-making, gives the opportunity to feel unity with the traditions of one's people, the positivity of joint musical performance" [16, p. 288].

Agreeing with Yana Levchuk, it can be argued that the social reality of Ukraine is "a combination of subcultures: alongside a large reference group of representatives of mass culture. There is also a significant number of alternative subcultures, the generator of which is modern youth. ...Music has become a crystallizing factor, a kind of accelerator in the formation of a youth community, which declares itself in cultural globalization and virtualization of consciousness (increasing the role of artificial interests, blurring the boundaries between reality and fantasy). Hence the increased importance in musical art of publicly available entertainment sound products with the predominance of new forms of artistic communication: video clips, computer games, Internet sites, mobile phone music, etc. For example,

"Rock-pop artists" cultivate a postmodern mixing of genres; techno fans find a new psychedelic world in computer music; rappers demonstrate adolescent nonconformism towards any musical tradition; chanson lovers seek rapprochement with bards" [11]. Artists establish cross-cultural cooperation, combine musical traditions and create a shared experience that overcomes cultural differences. This cooperation promotes mutual understanding, respect and appreciation for diverse artistic practices, ultimately enriching the musical landscape and facilitating intercultural dialogue, thereby transforming socio-cultural life in Ukraine.

Music becomes a driving force in the creation of small projects, forming networks and crossing cultural borders. For example, the Polish-Ukrainian cultural connection is strengthened by the band "DAGADANA" (Daga from Poland and Dana from Ukraine), which creates a transformation of folk heritage; mixes jazz with electronics; and shows cultural affinity. Also, at one of the most prestigious European world music festivals "Budapest Ritmo" in 2023, Ukrainian representatives presented the exhibition "Ukrainian Jazzmen at War" and took part in the panel discussion "Music through Conflicts and Social Change", where the questions were discussed: how music can help in community cohesion and inter-community cooperation in post-conflict conditions.

Despite progress, inclusion in the music arts still faces a number of challenges for both individuals and organisations, including unconscious bias, gender inequality and restrictions on artistic freedom in the cultural sphere. For example, "musicians with disabilities remain 'invisible' in the music industry, so performing at a festival is an opportunity for them to debut on the big stage" [4]. Music is highly gendered because society ascribes what different genres of music, instruments and musicians should look like when performing. Musical instruments are also 'gendered' because society has very specific ideas about who should play which instruments [18]. It is important for the music community to actively address these issues, promote diverse representation and create equal opportunities for all.

Therefore, it can be concluded that in today's society, inclusion in the musical arts is a transformative and necessary effort for positive change in the socio-cultural life of Ukraine. By embracing diversity, providing representation, creating accessible spaces, and using music as a vehicle for social

change, artists and the music industry can foster an inclusive environment where every voice is valued and celebrated. This not only enriches the art form, but also contributes to a more inclusive and just society where the transformative power of music can be felt and appreciated by all.

Conclusions. Inclusion in the musical arts of Ukraine is gradually transforming into an important component of socio-cultural development through individual initiatives. The study confirms that inclusive practices contribute to an increase in the level of cultural representation of various social groups, provide greater access to art and create conditions for self-expression for both marginalized communities and new generations of artists. Musical arts play a leading role as an instrument of social change, promoting dialogue, solidarity and awareness of the value of each voice in society.

Despite progress, inclusion in the Ukrainian music scene continues to face challenges, including unconscious bias, gender disproportion, restrictions on creative freedom, and institutional control. To overcome these barriers, it is important not only to

legislate inclusive approaches, but also to change cultural practices, particularly in education, media, and the management of cultural institutions.

In the future, promising areas of inclusion in musical art in Ukraine that affect its socio-cultural life may be:

- development of state programs to support inclusive musical projects;
- implementation of inclusive pedagogy in art education;
- development of digital platforms for musicians with disabilities;
- support for intercultural initiatives and collaborations;
- formation of communities based on the values of openness, equality and creative freedom.

Thus, inclusion in musical art not only enriches the cultural field, but also contributes to strengthening the democratic and humanistic foundations of the socio-cultural life of Ukraine. In the future, it may become not an exception, but a norm – a driver of innovation and public unification.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. OVCHARENKO N. Current state of professional training of future musical art teachers for educational inclusion. *Education: Modern Discourses*, (2), 2019. p. 92-99. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-11>
2. БОНДАРЕНКО Ю. А. Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 39 с.
3. ВЛАСОВА В.П., Коба В.Г., Тарновська І.В. Соціокультурна діяльність в Україні: урахування досвіду країн ЄС. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 60, том 2. С 33-40. 2023 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-5>
4. ГРИНЕВИЧ М. Організаторка Respublica Fest розповіла про інклюзію на фестивалі. URL: <https://socportal.info/ua/news/organizatorka-respublica-fest-rozpovila-pro-inkliuziiu-na-festivali/> (date of access: 27.04.2025).
5. ДОВГАНЬ А. Ю., Заславська О. О. Вплив музики на формування особистості. URL: <https://int-konf.org/ru/2013/prostir-i-chas-suchasnoji-nauki-22-24-04-2013-r/196-dovgan-a-yu-zaslavska-o-o-vpliv-muziki-na-formuvannya-osobistosti> (date of access: 27.04.2025).
6. ЕВТУШЕНКО О. Музика Майдану. URL: <https://day.kyiv.ua/article/taym-aut/muzyka-maydanu> (date of access: 27.04.2025).
7. Естетика у сучасному світі. Сучасна музика як соціокультурне явище. URL: <http://estetica.etica.in.ua/suchasna-muzika-yak-sotsiokulturne-yavishhe/> (date of access: 27.04.2025).
8. ЗЛОТНИК О. Й. Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця ХХ - початку ХХІ століття. : дис.

- канд. мистецтвознавства: 26.00.01 / Національна Академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2019. 253 с.;
9. КВІТКА Н. О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012. № 4. С. 11-15.
 10. Київський національний академічний театр оперети. Інклюзивний простір в стінах Національної оперети України. URL: <http://operetta.com.ua/inklyuzivnij-prostir-v-stinah-nationalnoyi-opereti-ukrayini/> (date of access: 27.04.2025).
 11. ЛЕВЧУК Я. М. Роль музики у формуванні молодіжних субкультурних об'єднань. *Імідж сучасного педагога*, 2019. (3(186), С. 86-89. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3\(186\)-86-89](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-3(186)-86-89)
 12. ЛЕЩУК Г.В. Соціокультурна діяльність та інклюзивна освіта: точки дотику / Г.В. Лещук, О. В. Сорока // *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 2. С. 96-99.
 13. ЛОПАТИНА М. Ю. Основні напрями розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*, (5(200), 2021. С. 102-108. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-102-108](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-102-108)
 14. МАЛАШЕВСЬКА І. В., ЛАЗУКА М. М. Вплив музики на формування особистості молодого покоління. *Педагогічні науки*; Вип. 93. 2020. С.44-49. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-6>
 15. ОВЧАРЕНКО Н. А. Інклюзивний потенціал музичної освіти: теоретичний дискурс. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (182), 2019. С.35-38.
 16. ОВЧАРЕНКО Н. А. Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект / Н.А. Овчаренко, К. О. Богяну // *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2019. Вип. 1-2. С. 286-293.
 17. ПАРШИНА А. П. Соціокультурна діяльність в житті сучасної України *Соціально-гуманітарні виміри правової держави: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Дніпро, 30 квітня. 2021). Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2021. С. 209-211.
 18. САРРАЗІН Н. Музика і дитина. URL: [https://ukrayinska.libretxts.org/Соціальні_науки/Дошкільна_освіта/Книга%3A_Музика_i_дитина_\(Sarrazin\)](https://ukrayinska.libretxts.org/Соціальні_науки/Дошкільна_освіта/Книга%3A_Музика_i_дитина_(Sarrazin)) (date of access: 27.04.2025).
 19. СОЛДАТЕНКО О. І. Спільні навички організації інклюзивного освітньо-мистецького середовища для вчителів музичного мистецтва та менеджерів соціокультурної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 65. Т. 3. С. 28-34.
 20. СПІРІНА Т.П. Соціокультурна діяльність, як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Івано-Франківськ: Плай, 2005. Вип. 11. С. 138-145.
 21. СЮТА Б. О. Поняття «жанровий тип» як метамовна одиниця сучасної теорії музики. *Термінологічний вісник*. 2019. Вип. 5. С. 188-195.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.03>
CZU: 37.015:304:314:316.3/.2(478)

ASPECTE TEORETICE ALE FORMĂRII ATITUDINILOR EDUCAȚIONALE LA PERSOANELE DE VÂRSTA A TREIA

Tatiana BUCEARSCHI,

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

ORCID: 0009-0006-4894-7166

E-mail: tatiana.bucearschi@gmail.com

Nicolae SILISTRARU,

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

ORCID: 0000-0001-9469-4434

E-mail: nsilistraru@gmail.com

Rezumat. *Articolul analizează dezvoltarea educației persoanelor vârstnice din perspectivele teoretică, socială și instituțională, în contextul procesului de îmbătrânire demografică și al necesității dezvoltării sistemului de învățare pe tot parcursul vieții. Totodată, se evidențiază faptul că educația seniorilor depășește funcția informativă, devenind un proces complex de menținere a demnității personale, a identității culturale și a participării active în viața socială. Concluzia principală evidențiază că educația seniorilor constituie o necesitate strategică pentru dezvoltarea durabilă, consolidarea coeziunii sociale și păstrarea identității culturale în Republica Moldova, fiind un domeniu cu un potențial semnificativ de extindere și profesionalizare.*

Cuvinte-cheie: *educația persoanelor vârstnice, educație permanentă, îmbătrânire, specificul vârstei a treia.*

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL ATTITUDES IN ELDERLY PEOPLE

Abstract: *The article examines the development of education for the elderly from a theoretical, social and institutional perspective, in the context of demographic aging and the need to develop a lifelong learning system. At the same time, it is emphasized that senior education goes beyond the informative role, becoming a process of maintaining dignity, cultural identity and social participation. The central conclusion emphasizes that senior education represents a strategic necessity for sustainable development, social cohesion and the preservation of cultural identity in the Republic of Moldova, being a field with significant potential for expansion and professionalization.*

Keywords: *education for the elderly, lifelong education, aging, specifics of the elderly.*

Îmbătrânirea demografică reprezintă una dintre cele mai semnificative transformări sociale ale secolului XXI, afectând în mod direct structurile familiale, dinamica comunităților și identitatea culturală. Acest fenomen este specific tuturor indivizilor și este un proces de declin al majorității funcțiilor organismului. Cercetătorii susțin că nu există o anumită vârstă care să indice exact începutul bătrâneții, întrucât fiecare individ îmbătrânește într-un mod diferit. Îmbătrânirea normală și sănătoasă se referă la prevenirea și diminuarea efectelor nedorite ale procesului de îmbătrânire, având ca scop menținerea sănătății fizice și psihice, profilaxia și evitarea

bolilor, precum și păstrarea unei vieți active și independente. În esență, promovarea și valorificarea modului sănătos de viață presupune respectarea unei alimentații echilibrate, practicarea regulată a exercițiilor fizice, menținerea activității mentale și relaționarea pozitivă cu mediul social apropiat. Deși individul uman poate influența semnificativ procesul de îmbătrânire prin comportamentul și atitudine, acesta nu poate fi oprit și nici inversat. [7, p.59-60]. Vârsta a treia reprezintă una dintre cele mai complexe etape ale vieții adulte, fiind caracterizată prin transformări biologice, psihologice, sociale și axiologice, dar și prin oportunități sporite

de dezvoltare personală, învățare permanentă și angajare culturală. Literatura de specialitate contemporană nu mai descrie această etapă exclusiv prin prisma declinului, ci ca un interval existențial marcat de reorganizare, reevaluare identitară și acces la noi forme de autorealizare [2, p.21]. Din perspectiva contemporană, vârsta a treia devine un spațiu de reconstrucție biografice, al interiorizării și valorificării a experienței de viață. [6, p. 38]. În contextul actual al îmbătrânirii demografice accelerate, al mobilității sociale și geografice și al transformărilor culturale, înțelegerea teoretică a acestei etape capătă o importanță majoră. Organizația Mondială a Sănătății (OMS), în *World Report on Ageing and Health* [17], definește vârsta a treia ca o perioadă care începe, în mod convențional, în jurul vârstei de 60–65 de ani, fiind caracterizată prin adaptarea la schimbările biologice și sociale asociate înaintării în vârstă.

Emergența conceptului. Termenul „vârsta a treia” își are originile în anii 1960, în mediile geriatrice franceze, unde a fost introdus ca o formulă metaforică și eufemistică pentru a desemna etapa de după retragerea profesională. Creșterea speranței de viață cu peste un deceniu în majoritatea țărilor europene a determinat revizuirea limitelor cronologice tradiționale, ceea ce a condus la diversificare conceptuală a acestei etape. Creșterea numărului de octogenari și nonagenari a impus reanalizarea limitelor cronologice ale vârstei a treia: de la 60 de ani la 65, iar în unele abordări chiar la 70–75 de ani. În paralel, au fost introduse concepte precum *vârsta a patra* sau chiar *vârsta a cincea*, evidențiind apariția unei heterogenități crescute în interiorul populației vârstnice. O tendință firească, în ciuda opoziției pe care o întâmpină, este prelungirea vârstei de pensionare și egalizarea acesteia pentru ambele sexe, în contextul sporirii duratei vieții active și al fenomenului de feminizare a îmbătrânirii, întrucât femeile trăiesc, în medie, cu aproximativ șapte ani mai mult decât bărbații. Organizația Mondială a Sănătății recomandă utilizarea termenului „persoană în vârstă”, întrucât termenii „bătrân” sau „senil” au dobândit conotații negative în spațiul public, fiind asociați cu dependența, boala sau inutilitatea socială. În cercetarea științifică, medicală, sociologică, în demografie se va utiliza clasificarea recomandată pe plan internațional de experți (ONU, OMS), ca și alte clasificări propuse de unii cercetători și experți, adaptate obiectivelor unor cercetări și studii.

De la vârsta-declin la vârsta-resursă. Autoarea Gîrleanu-Șoitu propune o perspectivă complexă asu-

pra *senectuții (bătrâneții)*, tratând-o atât ca proces bio-psiho-social, cât și ca realitate social construită, influențată de norme, reprezentările și structurile societății contemporane. Tranziția către bătrânețe este descrisă ca „o succesiune de re poziționări sociale și identitare”, în care individul internalizează roluri noi și renunță la altele [2]. Capitolul introductiv formulează un cadru multidimensional: îmbătrânirea biologică este inseparabilă de îmbătrânirea psihologică și socială, iar „vârsta a treia” este mai curând o *categorie simbolică* decât una strict demografică. Gîrleanu-Șoitu propune conceptul de „*a treia tinerețe*”, care redefineste vârsta a treia ca etapă a *valorificării experienței*, nu a declinului [2]. Numeroși cercetători [3;10;11, 18, etc.] se preocupă de studiul bătrâneții reușite și active. Întrucât cele mai frecvente probleme cu care se confruntă vârstnicii sunt cele de sănătate și cele sociale, specialiștii în unison recomandă respectarea modului activ și sănătos de viață. Îmbătrânirea activă este prezentată ca un ansamblu de procese: participarea culturală și civică, integrarea educației permanente, menținerea autonomiei fizice și cognitive, rolurile productive în comunitate. Gîrleanu-Șoitu, insistă asupra faptului că seniorii pot deveni actori ai propriei îmbătrâniri, prin auto-dezvoltare, învățare și implicare comunitară, anticipând direcțiile actuale ale politicilor UE. Totodată cercetătoarea arată că bătrânețea este „un produs al imaginarului cultural”, în care se întâlnesc stereotipuri negative (fragilitate, dependență) și reprezentări pozitive (înțelepciune, moderație, memorie culturală) și pune în evidență mecanismele de etichetare care duc la „decalajul dintre identitatea trăită și identitatea atribuită”. Acest decalaj alimentează discriminarea bazată pe vârstă, fenomene de marginalizare și bariere în participarea vieții sociale. O contribuție esențială pentru sociologia vârstei este schimbarea opticii de la „vârsta problemei” la „vârsta resursei”. Autoarea Gîrleanu-Șoitu analizează rolurile constructive ale persoanelor vârstnice: 1. *transmiterea patrimoniului cultural și folcloric*, 2. *funcția de mentorat* pentru generațiile tinere, 3. *roluri civice*, inclusiv voluntariatul, 4. *participarea la viața comunității*. Într-o societate în curs de îmbătrânire, aceste roluri devin capitale pentru solidaritatea intergenerațională. Gîrleanu-Șoitu analizează dimensiunile dependenței (fizice, emoționale, sociale). Un accent aparte este pus pe relația îngrijitor-îngrijit și pe necesitatea profesionalizării serviciilor de îngrijire. Autoarea evidențiază riscurile izolării, pierderii autonomiei și presiunii asupra familiilor,

formulând recomandări pentru intervenția socială și descrie patru arhetipuri dominante: 1. vârstnicul vulnerabil, 2. vârstnicul povară, 3. înțeleptul, 4. seniorul competență. Aceste tipologii sunt esențiale pentru înțelegerea modului în care discursurile publice influențează politicile sociale și practicile instituționale [2].

Dimensiunea biologică și fiziologică. Dimensiunea biologică a vârstei a treia este caracterizată printr-o serie de transformări ale organismului: precum reducerea mobilității, încetinirea metabolismului, diminuarea capacității senzoriale și creșterea vulnerabilității la boli cronice. Cu toate acestea, literatura contemporană evidențiază caracterul adaptativ al acestor modificări. OMS [17] subliniază faptul că menținerea unui stil de viață activ contribuie la reducerea semnificativă a impactului declinului funcțional. Îmbătrânirea normală și sănătoasă se referă la prevenirea și diminuarea efectelor nedorite ale procesului de îmbătrânire. Scopul acesteia constă în menținerea sănătății fizice și psihice, profilaxia și evitarea bolilor, precum și păstrarea unei vieți active și independente. În esență, promovarea și valorificarea unui stil de viață sănătos presupune: respectarea unei alimentații adecvate, practicarea regulată a exercițiilor fizice, menținerea activității mentale, relaționarea pozitivă cu cei apropiați. Deși individul uman poate influența semnificativ procesul de îmbătrânire prin comportamentul și atitudinea sa, acest proces nu poate fi oprit și nici inversat [7]. Pușcașu evidențiază faptul că stimularea cognitivă continuă contribuie la „creșterea densității sinaptice, la optimizarea rețelelor neuronale și la prevenirea deteriorării cognitive” [4, p. 89].

Dimensiunea socială: roluri, interacțiuni, suport. Dimensiunea socială a vârstei a treia include totalitatea transformărilor care afectează poziția individului în rețeaua de roluri, relații și forme de suport. Această etapă a vieții se caracterizează printr-o reconfigurare profundă a raporturilor sociale, determinată în principal de retragerea din activitatea profesională, modificările structurii familiale, diminuarea capitalului social și creșterea vulnerabilităților socio-economice. Retragera din activitatea profesională presupune o reorganizare semnificativă a rolurilor sociale. Pierderea rutinei zilnice poate fi percepută fie ca o formă de eliberare, fie ca o stare de dezorientare. Girleanu-Șoitu [2, p. 78] consideră că seniorii beneficiază de o perioadă propice pentru participare culturală, voluntariat, mentorat și activități comunitare. Riemann [6, p. 42] evidențiază

că seniorii trec printr-o „redimensionare a câmpului social”, în care rolurile tradiționale — de angajat, coleg, mentor profesional — sunt înlocuite cu roluri noi: bunic, voluntar, membru al comunității, custode al tradițiilor familiale. În spațiul românesc și est-european, rolul seniorului este dublu: depozitar al înțelepciunii culturale, suport afectiv pentru familie, în special în contexte socio-economice fragile. Totuși, aceste roluri sunt influențate de dinamica migrației, care reconfigurează profund relațiile intergeneraționale. Pe măsură ce înaintarea în vârstă reduce aria contactelor sociale, seniorii sunt nevoiți să își reorienteze interacțiunile spre: vecini, comunitate, grupuri de seniori, spații culturale, biserică, instituții de suport. Riemann [6, p. 48] afirmă că „persoana vârstnică devine mai selectivă în interacțiuni și își concentrează energia asupra relațiilor semnificative”, fapt care reflectă principiul selectivității socioemoționale. Acest fenomen nu reprezintă o reducere a competenței sociale, ci o ajustare adaptativă, care urmărește optimizarea resurselor afective. Participarea comunitară devine astfel, un element esențial al îmbătrânirii active. Girleanu-Șoitu [2, p. 81] arată că seniorii implicați în activități de voluntariat experimentează. Suportul social se manifestă în trei forme principale: a) suport emoțional (afecțiune, înțelegere, empatie), care contribuie la sănătatea mentală și la reducerea anxietății [6 p. 56], b) suport instrumental (ajutor concret, precum realizarea cumpărăturilor, deplasările sau gestionarea medicamentelor). Vlaicu arată că absența acestui suport duce la „creșterea riscului de dependență și izolare”, c) suport informațional și educațional (acces la informații, consiliere și educație permanentă) [9, p. 60]. Pușcașu evidențiază faptul că participarea la programe educaționale contribuie la creșterea coeziunii sociale a seniorilor și reducerea singurătății [4, p. 92]. Literatura de specialitate identifică mai multe tipuri de vulnerabilități, precum: 1. singurătatea și izolarea socială [9, p. 58–95], 2. dependența financiară sau nivelul insuficient al pensiilor [5], 3. Stigmatizarea persoanelor vârstnice [5, p. 55], 4. instituționalizarea excesivă în absența rețelelor familiale [9, p. 60], 5. digitalizarea accelerată, care creează decalaje tehnologice. OMS [17] evidențiază că izolarea socială crește riscul de mortalitate cu peste 30%, un procent comparabil cu fumatul sau obezitatea. Rețelele de suport – familia, prietenii, comunitatea, instituțiile locale, centrele pentru seniori – funcționează ca: mecanisme de protecție emoțională, structuri de adaptare la schimbările co-

gnitive, spații pentru participare socială și culturală, contexte favorabile învățării permanente. Pușcașu arată că programele educaționale adaptate vârstei a treia extind rețelele sociale și „reactivează sentimentul de apartenență” [4, p. 94]. În spațiul românesc și moldovenesc, cercetările sociologice arată o creștere semnificativă a vulnerabilității persoanelor vârstnice din cauza migrației externe a tinerilor, fenomen care reduce drastic suportul familial [9, p. 10]. Dimensiunea socială a vârstei a treia este una profund dinamică, determinată de interacțiunea dintre reconfigurarea rolurilor, modificările familiale, participarea comunitară și accesul la suport social.

Teorii contemporane ale vârstei a treia. În ultimele decenii, teoriile privind îmbătrânirea au evoluat semnificativ, depășind paradigma declinului și orientându-se către modele explicative centrate pe resursele psihologice, sociale și existențiale ale persoanelor vârstnice. Cercetările contemporane din gerontologie, psihologie și pedagogie susțin ideea că adaptarea la vârsta a treia este un proces dinamic, bazat pe mecanisme de selecție, reorganizare, sens și reziliență. *Teoria activității.* Teoria activității susține că menținerea implicării social, precum și a activităților fizice și cognitive, contribuie decisiv la satisfacția vieții. Riemann argumentează că vârstnicii activi dezvoltă o capacitate crescută de adaptare și reziliență emoțională. Studiile contemporane confirmă faptul că implicarea în activități sociale reduce depresia cu 30%, iar participarea la activități educaționale crește sentimentul de apartenență. Astfel, teoria activității constituie fundamentul programelor moderne de educație pentru vârstnici. *Teoria SOC (Selection – Optimization – Compensation)*, dezvoltată de Baltes & Baltes, teoria SOC este aplicată recent în numeroase cercetări, inclusiv în domeniul educației vârstnicilor. Baltes & Baltes susțin că adaptarea la vârsta a treia urmează trei mecanisme complementare: a) *Selecția (Selection)*. Seniorii - aleg domeniile prioritare ale vieții, renunțând la activitățile secundare. b) *Optimizarea (Optimization)*. Ei își dezvoltă resursele și capacitățile în domeniile selectate. c) *Compensarea (Compensation)*. Ei adoptă strategii alternative atunci când apar limitări funcționale [13]. *Gerotranscendența.* Lars Tornstam descrie gerotranscendența ca o transformare a viziunii asupra sinelui, relațiilor și universului. Tornstam afirmă că „seniorul se îndepărtează de preocupările superficiale și se apropie de dimensiunile cosmice ale existenței” [16, p. 105]. Dimensiunile

gerotranscendenței: a) Transcendența sinelui – reducerea interesului pentru statut și roluri sociale superficiale. b) Transcendența relațiilor – empatie crescută, selectivitate socială. c) Transcendența cosmică – interes pentru spiritualitate, sens, reflecție. Potrivit lui Tornstam: vârsta a treia aduce o schimbare calitativă a perspectivei asupra vieții, persoana devine mai reflexivă, mai înțeleaptă, mai conectată la sensul profund al existenței, are loc o „transcendență” a perspectivelor ego-centrice. Studiile lui Afacan demonstrează că persoanele cu nivel ridicat de gerotranscendență manifestă mai multă acceptare de sine și echilibru emoțional [12]. Pikuła subliniază aplicabilitatea teoriei în spațiul polonez prin studiile asupra seniorilor activi cultural [18]. *Teoria rezilienței.* Reziliența este capacitatea de a răspunde adaptativ la schimbările și provocările asociate îmbătrânirii. Vlaicu afirmă că singurătatea afectează negativ reziliența, în timp ce programele educaționale și de socializare o cresc semnificativ [9, p. 90–95]. Studiile arată că: învățarea continuă stimulează neuroplasticitatea, participarea culturală crește optimismul, rețelele sociale reduc vulnerabilitatea. Pușcașu notează că „educația devine o sursă de reziliență prin activarea resurselor cognitive și afective” [4, p. 89]. *Teoria selectivității socio-emoționale (Carstensen).* Carstensen arată că, odată cu înaintarea în vârstă, indivizii devin mai selectivi în relațiile sociale, prioritizează relațiile afective și semnificative și renunță la interacțiunile superficiale sau conflictuale [14, p. 17]. Carstensen susține că „percepția timpului ca resursă limitată reorganizează ierarhia motivațională a individului” [14, p. 191]. Această afirmație sintetizează esența cercetărilor sale și reprezintă una dintre cele mai citate perspective în psihologia îmbătrânirii. Această teorie explică și fenomenul observat de Riemann: seniorii au un cerc social mai restrâns, dar mult mai profund [6, p. 48]. Selectivitatea socioemoțională este esențială pentru înțelegerea suportului emoțional și a capitalului social al seniorilor. *Teoria percepției pozitive asupra îmbătrânirii.* Becca Levy demonstrează că percepțiile pozitive despre îmbătrânire favorizează adaptarea, participarea socială, reduc depresia, cresc durata de viață și recuperarea după pierderi funcționale. Percepțiile negative, dimpotrivă, duc la „profeții autoîmplinite”, în care seniorii evită activitatea, socializarea și învățarea [15].

Cauzele singurătății la persoanele vârstnice: 1. Factori demografici și biografici (pierderea partenerului de viață; îmbătrânirea copiilor și independen-

ta lor; migrația copiilor (fenomen major în România și R. Moldova); pensionarea și restrângerea rețelei sociale. 2. *Factori psihologici* (diminuarea încrederii în sine; nevoia crescută de semnificație; vulnerabilități emoționale accentuate de percepția timpului rămas [14]. 3. *Factori socio-culturali* (stereotipurile despre vârstă a treia („inactivi”, „dependenți”; lipsa unor spații și programe de socializare; marginalizarea culturală și tehnologică). 4. *Factori de sănătate* (limitări funcționale; boli cronice; dizabilități auditive sau vizuale care „taie” comunicarea). Vlaicu demonstrează, de asemenea, că intervențiile non-formale – activități educaționale, grupuri de discuție, exerciții de reflecție – reduc semnificativ singurătatea [9, p. 110-137].

Tipuri de singurătate în vârstă a treia: 1. *Singurătatea emoțională* (absența unei relații afective profunde (de regulă după moartea partenerului)). 2. *Singurătatea socială* (comunitate socială redusă, pensionare, migrația copiilor). 3. *Singurătatea existențială* (pierderea sensului existenței, inutilitate, marginalizare culturală; apare mai ales la cei cu identitate profesională puternică). 4. *Singurătatea instituțională* (persoanele din centrele de îngrijire pot trăi forme intense de singurătate, chiar în mijlocul altor oameni).

Consecințele singurătății la vârstă a treia: 1. *Consecințe psihologice* (depresie, anxietate, scăderea speranței de viață). 2. *Consecințe cognitive* (declin cognitiv accelerat, risc crescut de demenție). 3. *Consecințe asupra stimei de sine și identității personale* (seniorii ajung să interiorizeze etichete („nu mai sunt util”, „sunt o povară”), ceea ce duce la *auto-izolare*).

Strategii de diminuare a singurătății la vârstă a treia: 1. *Intervenții educaționale* (programe de învățare continuă; universități pentru vârstă a treia; utilizarea aforismelor și a textelor culturale pentru stimulare cognitivă și socializare). 2. *Intervenții sociale* (cluburi, centre comunitare, cercuri intergeneraționale; voluntariat; programe de mentorat). 3. *Intervenții psihologice* (consiliere individuală; grupuri de suport; terapii narative (reconstruirea identității și a sensului). 4. *Aplicarea tehnologiilor digitale* (platforme de comunicare; instruire digitale pentru seniori, programe de incluziune digitală). Singurătatea în vârstă a treia este un fenomen complex, cu rădăcini biologice, psihologice, sociale și culturale. Ea nu reprezintă doar o stare emoțională, ci un *factor de risc major* pentru sănătatea mentală și fizică. În același timp, prin programe educaționale, cultu-

rale și comunitare, prin valorizarea spirituală și culturală (inclusiv prin aforistică), singurătatea poate fi diminuată, iar viața seniorilor poate căpăta sens, continuitate și demnitate.

Fundamentele conceptului de educație permanentă. Educația permanentă reprezintă una dintre dimensiunile esențiale ale îmbătrânirii active și un pilon fundamental al menținerii autonomiei, sănătății mentale și coeziunii sociale la persoanele de vârstă a treia. În ultimele două decenii, literatura de specialitate a evidențiat că seniorii care participă la activități educaționale prezintă un nivel mai ridicat de bunăstare, un stil de viață mai activ și o capacitate sporită de adaptare la schimbările societății contemporane. Conceptul de educație permanentă a fost consacrat în documentele UNESCO încă din anii '70, însă aplicabilitatea sa în rândul persoanelor vârstnice s-a dezvoltat masiv după anul 2000, odată cu fenomenul globalizării și creșterea speranței de viață. OMS arată că învățarea pe tot parcursul vieții (lifelong learning) constituie una dintre strategiile centrale ale îmbătrânirii sănătoase [17]. Conform lui Pușcașu, motivațiile persoanelor vârstnice se înscriu în 4 categorii majore: a) *motivații cognitive* (dorința de a menține memoria activă, prevenirea declinului cognitiv, suplinirea nevoii de cunoaștere; b) *motivații afective* (reducerea anxietății, creșterea stimei de sine, obținerea echilibrului interior); c) *motivații sociale* (combaterea singurătății, extinderea rețelelor sociale, participarea comunitară); d) *motivații identitare* (nevoia de sens, reorganizarea biografiei personale, valorizarea experienței de viață) [4, p. 87-92]. Educația la vârstă a treia îndeplinește *funcții complexe*, dintre care se remarcă: 1) *Funcția cognitivă* (educația stimulează procesele cognitive prin: antrenamentul memoriei, activarea atenției, optimizarea funcțiilor executive). Pușcașu arată că stimularea cognitivă intensifică neuroplasticitatea și încetinește deteriorarea sinaptică [4, p.89]. 2. *Funcția afectivă* (activitățile educaționale reduc depresia și anxietatea, mențin tonusul emoțional și cultivă optimismul. Vlaicu afirmă că participarea la grupuri educaționale diminuează singurătatea și crește satisfacția de viață [9]. 3. *Funcția socială* (educația este un mijloc de creare a legăturilor sociale. Riemann notează că „relațiile sociale satisfăcătoare reprezintă fundamentul adaptării la vârstă a treia” [6]. 4. *Funcția axiologică* (educația oferă acces la valori morale și culturale, facilitează gândirea reflexivă și consolidarea identității axiologice) [1]. 5. *Funcția culturală* (programele educa-

ționale permit seniorilor să participe la: activități culturale, tradiții, evenimente comunitare, grupuri de lectură, proiecte folclorice. Marinescu subliniază efectul direct al participării culturale asupra stării de bine [5]. *Relația dintre educație și îmbătrânirea activă*. Îmbătrânirea activă presupune trei dimensiuni fundamentale: *participare, sănătate, siguranță* [17]. Educația permanentă contribuie direct la toate trei: a) *Participare*- (seniorii implicați în programe educaționale au un nivel mai ridicat de integrare socială b) *Sănătate*- (educația stimulează activitatea cerebrală și reduce riscul bolilor degenerative [4]. c) *Siguranță*- (informarea corectă ajută seniorii să evite riscurile sociale și economice). Vlaicu identifică principalele obstacole: lipsa mobilității, singurătatea, resursele financiare reduse, competențele digitale scăzute, infrastructura limitată în mediul rural [9, p.72-80]. OMS evidențiază discrepanțele dintre mediul urban și rural în accesul la educație [17]. Educația în vârstă a treia depășește scopurile formative tradiționale, având funcții: cognitive (stimulează memoria, atenția, reflecția), afective (reducerea anxietății, creșterea stimei de sine), sociale (participare, menținerea relațiilor), axiologice (construirea sensului). Talpă subliniază rolul central al valorilor etice și culturale în educația seniorilor [8, p. 34]. Vârsta a treia este o etapă normală de viață, proprie pentru toți, care aduce cu sine un ansamblu de modificări în plan biofizilogic, psihologic, social și cultural. Abordarea ei din perspectiva dimensiunilor demografică, biologică, psihologică, socială și filosofică, ne permite să elucidăm caracterul dinamic și complex, interactiv și variat al procesului de

îmbătrânire. Pentru a face vârstă a treia reușită este necesar de dirijat și echilibrat procesul îmbătrânirii prin modul și stilul de viață; menținerea capacităților funcționale; a gradului de adaptare psiho-socială; a statutului socio-economic. Evident că efectul culturii societății, experiența și expectațiile pozitive, atenția din partea mediului de reședință, relațiile armonioase cu membrii familiei, grija societății - vor contribui la optimizarea condiției de înaintare în vârstă. Îmbătrânirea reprezintă și un proces individualizat, deci foarte multe depind de fiecare persoană în parte. Cunoașterea și înțelegerea caracteristicilor procesului de îmbătrânire, este important pentru a facilita și consolida relațiile adecvate cu familia și comunitatea; pentru a crea spații de experiențe noi și suport social, pentru a împărtăși eficient și cu bucurie valorile culturii postfigurative. Fundamentele teoretice ale vârstei a treia demonstrează că această etapă este multidimensională, integrând perspective biologice, psihologice, sociale și axiologice. Evoluția cercetărilor din ultimele decenii arată că: 1. vârsta a treia nu este o perioadă de declin, ci de reorganizare, înțelepciune și creativitate; 2. seniorii pot deveni actori activi ai comunității, promotori ai valorilor și mentori ai generațiilor tinere; 3. teoriile moderne (SOC, gerotranscendență, reziliență) oferă un cadru coerent pentru înțelegerea adaptării la îmbătrânire; 4. educația permanentă și aforistica reprezintă instrumente centrale pentru menținerea vitalității cognitive, morale și sociale. Aceste fundamente oferă baza conceptuală necesară integrării aforisticii românești și poloneze în educația persoanelor de vârstă a treia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AIFTINICĂ, M. *Valori și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor*. București: Editura Academiei Române, 1994, 178 p. ISBN 978-606-8344-15-7.
2. GIRLEANU-ȘOITU, D. *Vârsta a treia*. București: Editura Institutul European, 2006, 232 p.
3. PALADI, GH., GĂGĂUZ, O., PENINA, O. *Îmbătrânirea populației în Republica Moldova: Consecințe economice și sociale*. Academia de Științe a Moldovei, Inst. Integrare Europeană și Științe Politice. 2009, ISBN 978-9975-9742-2-6 – 222 p.
4. PUȘCAȘU, V. (2023). *Învățarea fără vârstă: o poveste adevărată pentru seniori, ediția II, revizuită și adăugată*. Cluj-Napoca, 2023, Casa Cărții de Știință. ISBN 978-606-17-2224-2, 228 p.
5. RADA, C., & MARINESCU, V. (Coord.). *Evaluating and improving life in the third age*. București: Editura Universitară, 2021, 245 p.
6. RIEMANN, F. *Arta de a te pregăti pentru vârstă a treia*. București: Trei, 2007, 184 p., ISBN 978-973-7071-170.

7. SIMCENCO, I. *Valorificarea pedagogică a culturii postfigurative în educația familială*. Teză de doctor. 2016, 198 p.
8. TALPĂ, S. teză de doctor în științe pedagogice *Formarea valorilor artistice la studenți în procesul de instruire coregrafică*. Chișinău: CEP UPSM, 2023, 188 p.
9. VLAICU, A. Teza de doctor. *Singurătatea la persoanele în vârstă de regresie.*, 2025.

În engleză

10. AFACAN, YASEMIN. "Exploring the Facilitators of the Gerotranscendence Theory: Correlations among Sustainable Behaviors, Biophilic Design, and Nature Connectedness." *HERD-Health Environments Research and Design Journal*, vol. 17, pp. 150 – 171, 2024.
11. BALTES, P. B., BALTES, M. M. *Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation*. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences* 1990. p. 1-34.
12. CARSTENSEN, L. L., ISAACOWITZ, D. M., & CHARLES, S. T. *Taking Time Seriously: A Theory of Socioemotional Selectivity*. 1999, *American Psychologist*, 54(3), 165–181.
13. LEVY, B. R., & LEIFHEIT-LIMSON, E. *The stereotype-matching effect: Greater influence on functioning when age stereotypes correspond to outcomes*. 2009. *Psychology and Aging*, 24(1), 230–233. <https://doi.org/10.1037/a0014563>
14. TORNSTAM, LARS., *Gerotranscendence: A Developmental Theory of Positive Aging*. 2005, Springer Publishing Company, New York. *World Report on Ageing and Health* , OMS, 2021

În rusă

15. КРАСНОВА, О. В., ЛИДЕРС, А. Г. *Социальная психология старости: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр Академия, 2003. 416 с.
16. КРАСНОВА, О. В. *История старости как история формирования аттитюдов к пожилым и старикам в обществе*. Психология зрелости и старения. Весна, № 1 (13), 2001. с. 28-41.

În polonă

17. NORBERT G. PIKUŁA „*Senior w przestrzeni społecznej*” (Seniorul în spațiul social), monografie, 2013, 204 p.
18. NORBERT G. PIKUŁA „*Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*” (Senzația de sens al vieții persoanelor vârstnice: inspirații pentru educație în bătrânețe), 2015, Kraków 2015, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN 978-83-7850-946-2, 218 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.04>
CZU: 821.135.1:37.091:373:159.9

RECEPTAREA MESAJULUI ORAL ÎN LITERATURA ROMÂNĂ: PERSPECTIVE METACOGNITIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Svetlana CATERENCIUC,

doctor în folologie, conferențiar universitar, Universitatea Tehnică a Moldovei, RM

ORCID: 0000-0002-0507-7950

E-mail: svetlana.caterenciuc@lm.utm.md

Veronica Alina FLOREA,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, RM

ORCID: 0000-0002-3245-0570

E-mail: florea_alina28@yahoo.com

Rezumat. *Articolul examinează receptarea mesajului oral în cadrul lecțiilor de limba și literatura română într-o perspectivă metacognitivă, punând accent pe rolul cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale, precum și pe mecanismele de autoreglare implicate în procesul de ascultare. Sunt analizate strategiile metacognitive utilizate de elevii din ciclul primar, modelele de instruire ce facilitează dezvoltarea acestora și instrumentele didactice care sprijină monitorizarea și evaluarea înțelegerii mesajului oral. Prin această integrare strategiile metacognitive devin instrumente reale de lucru, nu simple tehnici teoretice. Elevul învață să le folosească în mod natural, în situații autentice de comunicare, ceea ce favorizează transferul lor în contexte cotidiene. Rezultatele evidențiază importanța instruirii explicite, a modelării profesorului și a continuității formării metacognitive în dezvoltarea unei receptări eficiente și conștiente a discursului literar.*

Cuvinte-cheie: *metacogniție, receptare orală, autoreglare, strategii metacognitive, învățământ primar.*

RECEPTION OF THE ORAL MESSAGE IN ROMANIAN LITERATURE: METACOGNITIVE PERSPECTIVES IN PRIMARY EDUCATION

Summary. *The article examines the reception of the oral message in Romanian language and literature lessons from a metacognitive perspective, emphasizing the role of declarative, procedural and conditional knowledge, as well as the self-regulation mechanisms involved in the listening process. The metacognitive strategies used by primary school students are analyzed, the instructional models that facilitate their development and the teaching tools that support the monitoring and evaluation of oral message comprehension. Through this integration, metacognitive strategies become real working tools, not simple theoretical techniques. The student learns to use them naturally, in authentic communication situations, which favors their transfer to everyday contexts. The results highlight the importance of explicit instruction, teacher modeling and the continuity of metacognitive training in the development of an efficient and conscious reception of literary discourse.*

Keywords: *metacognition, oral reception, self-regulation, metacognitive strategies, primary education.*

Introducere. Receptarea mesajului oral reprezintă un proces complex și multidimensional, în care elevul decodează informațiile audiate, activează cunoștințele anterioare, formulează anticipări, monitorizează înțelegerea și își ajustează strategiile în funcție de dificultățile întâmpinate. În literatura de specialitate metacogniția este definită ca ansamblul cunoștințelor și mecanismelor prin care individul își reglează propriile procese cognitive, afective și comportamentale în timpul învățării [2]. În ciclul primar, dezvoltarea metacogniției este es-

ențială, deoarece elevii se află într-o etapă în care procesele cognitive sunt în formare, iar strategiile metacognitive pot fi cultivate eficient prin instruire explicită, modelare și exersare sistematică. Receptarea mesajului oral devine astfel nu doar o activitate de ascultare, ci un proces reflexiv, autoreglat, în care elevul își construiește treptat propriul stil de învățare.

Discuții. Metodologie. Rezultate. Articolul se bazează pe analiza lucrărilor de referință privind metacogniția și autoreglarea în învățare : Ionescu,

2007 [2]; Veenman, 2011 [9]; Minder, 2003 [5], precum și pe modelele de instruire metacognitivă aplicabile în ciclul primar: King, 1991 [4]; Joița, 2007 [3].

Au fost valorificate:

- matricea strategiilor metacognitive;
- liste de control pentru autoreglare;
- modele de instruire explicită;
- tehnici de reflecție;
- strategii de reconstrucție a mesajului oral;
- instrumente de evaluare formativă.

1. Metacogniția în receptarea mesajului oral: fundamente teoretice. Metacogniția reprezintă capacitatea elevului de a reflecta asupra propriilor procese cognitive, de a le monitoriza și a le regla în mod conștient. În viziunea lui M. Ionescu ea este „cunoașterea despre cunoaștere”, un ansamblu de mecanisme prin care elevul devine conștient de modul în care învață și de strategiile pe care le poate utiliza pentru a-și optimiza performanța [2].

În receptarea mesajului oral metacogniția transformă ascultarea dintr-un act pasiv într-un proces activ și autoreglat.

Ionescu distinge trei tipuri de cunoștințe metacognitive: declarative, procedurale și condiționale, ce formează baza unei receptări eficiente. Ele îl ajută pe elev să înțeleagă ce știe, cum aplică strategiile și în ce situații acestea sunt utile.

1.1. Cunoștințele declarative. Acestea se referă la ceea ce elevul știe despre sine ca ascultător și despre dificultățile pe care le poate întâmpina. Ele includ recunoașterea tipurilor de texte care necesită efort suplimentar și conștientizarea factorilor ce influențează înțelegerea (atenția, ritmul vorbitorului, zgomotul de fond). Aceste cunoștințe reprezintă punctul de plecare al autoreglării.

1.2. Cunoștințele procedurale. Vizează modul concret în care elevul realizează sarcina de ascultare: utilizarea notițelor, identificarea ideilor principale, formularea de întrebări, vizualizarea

informațiilor și recunoașterea indiciilor lingvistice. Ele permit transformarea informației audiate în reprezentări mentale coerente.

1.3. Cunoștințele condiționale. Acestea răspund la întrebările „când?” și „de ce?” se folosește o strategie. Elevul decide când să oprească ascultarea, când să activeze cunoștințele anterioare sau când să schimbe strategia în funcție de scopul și dificultatea textului. Ele diferențiază un ascultător pasiv de unul strategic.

1.4. Reglarea cogniției în receptarea orală. Reglarea cognitivă include trei etape:

- **Planificarea** – stabilirea scopului ascultării, anticiparea conținutului și pregătirea strategiilor;
- **Monitorizarea** – verificarea înțelegerii în timpul ascultării, identificarea confuziilor și ajustarea strategiilor;
- **Evaluarea** – analiza gradului de înțelegere și a eficienței strategiilor după finalizarea sarcinii.

Prin integrarea acestor tipuri de cunoștințe elevul devine capabil să își controleze procesul de receptare a mesajului oral. Metacogniția susține o înțelegere profundă și formarea unui stil de învățare autonom, esențial în ciclul primar.

2. Strategiile metacognitive în activitățile de audiere. Modelul lui A. King (1991) demonstrează că instruirea în strategii metacognitive îmbunătățește performanțele elevilor în sarcini de rezolvare și înțelegere [4].

Strategiile utilizate în receptarea orală includ:

- anticiparea conținutului;
- identificarea ideilor principale;
- formularea de întrebări;
- vizualizarea informațiilor;
- oprirea strategică;
- reascultarea selectivă.

Pentru a ilustra procesul de autoreglare, prezentăm modelul lui R.C. Schank [8]:

Tabelul 1. Etapele autoreglării în receptarea orală

Etapa	Descriere
Autoobservarea	Monitorizarea atenției și înțelegerii.
Autoaprecierea	Evaluarea dificultăților și a gradului de înțelegere.
Autoreacția	Ajustarea strategiilor (reluare, notare, clarificare).

3. Instruirea metacognitivă în sarcini autentice. Instruirea metacognitivă reprezintă un proces complex, ce urmărește formarea capacității elevului de a-și controla în mod conștient propriile procese cognitive în timpul învățării. În contextul receptării

mesajului oral instruirea metacognitivă devine esențială deoarece ascultarea nu este un act pasiv, ci un proces activ, reflexiv și autoreglat. Potrivit lui M. Veenman, eficiența instruirii metacognitive depinde de trei principii fundamentale: integrarea

strategiilor în sarcini autentice, caracterul explicit al instruirii și continuitatea formării.

Aceste principii sunt deosebit de relevante în ciclul primar, unde elevii se află în plin proces de formare a deprinderilor de ascultare, înțelegere și autoreglare, iar intervenția profesorului are un rol decisiv în dezvoltarea metacogniției.

3.1. Integrarea strategiilor metacognitive în sarcini autentice. Integrarea strategiilor metacognitive în sarcini autentice presupune ca elevii să utilizeze strategiile direct în activități reale de învățare, nu în exerciții artificiale sau izolate. Veenman subliniază că strategiile metacognitive trebuie aplicate în contexte naturale, deoarece doar astfel elevii pot înțelege utilitatea lor și le pot transfera în situații noi [9].

În receptarea mesajului oral sarcinile autentice includ:

- *ascultarea unui text literar* (povestire, basm, descriere, dialog);
- *urmărirea unei explicații orale* oferite de profesor;
- *participarea la conversații ghidate*;
- *analiza unui mesaj oral complex* (instrucțiuni, argumentări, descrieri de procese).

În aceste contexte, elevii sunt încurajați să:

- stabilească scopul ascultării („Ce trebuie să afl?”);
- anticipeze conținutul pe baza titlului sau a imaginilor;
- identifice ideile principale și detaliile relevante;
- formuleze întrebări atunci când sensul nu este clar;
- revină asupra fragmentelor dificile;
- utilizeze scheme, diagrame sau notițe pentru organizarea informațiilor.

Prin această integrare strategiile metacognitive devin instrumente reale de lucru, nu simple tehnici teoretice. Elevul învață să le folosească în mod natural, în situații autentice de comunicare, ceea ce favorizează transferul lor în contexte cotidiene.

3.2. Caracterul explicit al instruirii metacognitive. Un alt principiu fundamental al instruirii metacognitive este caracterul explicit al predării. Elevii din ciclul primar nu pot descoperi singuri strategiile

metacognitive; acestea trebuie explicate, modelate și exersate în mod sistematic. Profesorul are un rol central în acest proces, deoarece el devine modelul cognitiv al elevilor.

Caracterul explicit al instruirii presupune:

a) Verbalizarea proceselor de gândire („gândirea cu voce tare”). Profesorul își exteriorizează propriile procese cognitive, arătând elevilor cum gândește în timp ce ascultă un text:

- „Acum mă opresc pentru că am pierdut firul”;
- „Îmi pun întrebarea: cine este personajul principal?” ;
- „Cred că această informație este importantă, o notez”.

Această verbalizare îi ajută pe elevi să înțeleagă cum funcționează strategiile și cum pot fi aplicate.

b) Explicarea utilității strategiilor. Elevii trebuie să știe *de ce* folosesc o strategie:

- „Activăm cunoștințele anterioare ca să înțelegem mai ușor textul”;
- „Ne oprim pentru a reflecta, ca să nu pierdem sensul”.

c) Demonstrarea aplicării strategiilor. Profesorul aplică strategiile în fața elevilor, în timp real, în timpul ascultării unui text. Această modelare oferă repere clare și reduce incertitudinea elevilor.

d) Implicarea elevilor în discuții reflexive. După ascultare, elevii sunt invitați să reflecteze:

- „Ce strategie te-a ajutat cel mai mult?” ;
- „Unde ai întâmpinat dificultăți?” ;
- „Ce ai face diferit data viitoare?”.

Această reflecție consolidează conștientizarea metacognitivă și dezvoltă autonomia elevilor [6].

4. Structura competențelor cognitive implicate în receptarea orală. Receptarea mesajului oral nu este un act pasiv, ci un proces complex, în care se activează simultan mai multe categorii de competențe cognitive. Acestea susțin atât înțelegerea literală a mesajului, cât și interpretarea, analiza și reconstrucția lui în contexte noi. Modelul competențelor cognitive implicate în receptarea și producerea mesajului oral evidențiază interdependența dintre competențele generale și cele specifice, precum și rolul lor în formarea unei comunicări eficiente.

Tabelul 2. Structura competențelor cognitive implicate în receptarea orală

Categoria de competență	Elemente componente
Semantico-verbală	sensuri, vocabular activ
Interculturală	raportarea la contexte culturale
Strategică	utilizarea strategiilor de înțelegere
Specifice	reproducere, transformare, extindere, integrare

4.1. Competența semantico-verbală. Competența semantico-verbală vizează înțelegerea sensurilor cuvintelor, expresiilor și structurilor sintactice, precum și integrarea acestora într-o reprezentare coerentă a mesajului. Ea presupune decodarea vocabularului, identificarea relațiilor semantice, recunoașterea figurilor de stil și formarea unei imagini mentale a conținutului. Fără această competență, strategiile metacognitive nu pot funcționa eficient, deoarece elevul nu dispune de baza necesară pentru operarea cu sensuri [5].

4.2. Competența interculturală. Competența interculturală se referă la capacitatea elevului de a raporta mesajul oral la contexte culturale diferite și de a interpreta referințele culturale implicite. În literatura română, aceasta presupune activarea cunoștințelor despre tradiții, valori și mentalități, recunoașterea perspectivelor culturale și interpretarea mesajului dincolo de nivelul literal. Ea contribuie la o înțelegere mai profundă și nuanțată a textului.

4.3. Competența strategică. Competența strategică privește utilizarea conștientă și flexibilă a strategiilor cognitive și metacognitive [1]. Elevul selectează strategiile adecvate în funcție de tipul textului, combină tehnici precum anticiparea, notarea și rezumarea, ajustează abordarea atunci când apar dificultăți și evaluează eficiența strategiilor folosite. Această competență reprezintă legătura directă dintre cunoștințele metacognitive și comportamentul efectiv de ascultare.

4.4. Competențe specifice ale receptării orale. Din competențele generale derivă capacități specifice esențiale în ciclul primar:

1. *Reproducerea liberă și fluentă* – redarea coerentă a informațiilor audiate;

2. *Construirea unităților de sens* – formularea de mesaje proprii pornind de la text ;
3. *Transformarea și extinderea mesajului* – reformularea și adaptarea conținutului la contexte noi ;
4. *Integrarea audiere–citire–scriere* – utilizarea coordonată a canalelor de receptare și producere.

Aceste capacități funcționează integrat, iar strategiile metacognitive le susțin și le optimizează în mod continuu.

5. Strategii și tehnologii metacognitive în receptarea mesajului oral. Strategiile și tehnologiile metacognitive reprezintă instrumente esențiale în procesul de receptare a mesajului oral, deoarece ele permit elevului să își monitorizeze, să își controleze și să își optimizeze înțelegerea în timp real. În ciclul primar, aceste strategii trebuie introduse treptat, explicate clar și exersate în contexte autentice, astfel încât elevii să le interiorizeze și să le utilizeze în mod autonom. În continuare sunt prezentate principalele instrumente metacognitive utilizate în receptarea orală, fundamentate teoretic și validate prin cercetările lui M. Ionescu [2], M. Veenman [9], R.C. Schank [8] și W. Rivers [7].

5.1. Matricea strategiilor metacognitive

Matricea strategiilor metacognitive reprezintă un instrument didactic fundamental, deoarece oferă elevilor un cadru clar pentru înțelegerea și aplicarea strategiilor de ascultare. Ea include trei tipuri de cunoștințe – declarative, procedurale și condiționale – și permite elevilor să identifice *ce* strategie folosesc, *cum* o folosesc și *de ce* o folosesc.

Tabelul 3. Matricea strategiilor metacognitive

Strategia	Cum	Când	De ce
Parcursarea	Identificarea titlurilor, ideilor principale	Înainte de ascultare	Oferă imagine generală
Micșorarea	Oprire, reflecție asupra unei informații	În timpul ascultării	Crește atenția și claritatea
Dinamizarea	Activarea cunoștințelor anterioare	La început	Conectează noul cu vechiul
Integrarea	Legarea ideilor între ele	La texte complexe	Favorizează înțelegerea profundă
Diagramele	Organizarea ideilor în scheme	La texte bogate	Clarifică structura informației

Această matrice îi ajută pe elevi să devină conștienți de propriile procese cognitive și să își dezvolte treptat un repertoriu personal de strategii metacognitive. Utilizarea ei constantă contribuie la:

- creșterea performanțelor de înțelegere;
- dezvoltarea reflecției asupra modului de învățare;
- formarea unei atitudini active în timpul ascultării.

Tabelul 4. Lista de control pentru autoreglare

Etapă	Întrebări-cheie	Scop
Planificare	• Ce trebuie să fac? • Ce vreau să obțin? • Ce informații îmi sunt necesare? • Ce strategie aleg?	Clarificarea obiectivelor și pregătirea ascultării
Monitorizare	• Înțeleg ce ascult? • Sunt pe drumul cel bun? • Ce este neclar? • Trebuie să schimb strategia?	Ajustarea procesului în timpul ascultării
Evaluare	• Am înțeles mesajul? • Ce strategie a fost eficientă? • Ce a fost dificil? • Ce pot îmbunătăți?	Analiza performanței și optimizarea strategiilor

5.2. Lista de control pentru autoreglare. Lista de control sprijină autoreglarea elevilor prin trei etape esențiale: planificare, monitorizare și evaluare. Ea poate fi utilizată individual sau în grupuri mici și contribuie la dezvoltarea reflecției asupra propriei învățări [8].

5.3. Strategii metacognitive în receptarea orală. În timpul ascultării unui mesaj oral, elevul poate utiliza o varietate de strategii metacognitive, care îl ajută să își mențină atenția, să înțeleagă sensul și să își monitorizeze progresul. Printre cele mai importante se numără:

- a) *Ascultarea reflexivă.* Elevul ascultă activ, oprindu-se periodic pentru a verifica dacă a înțeles mesajul. Această strategie previne pierderea firului narativ.
- b) *Selectarea informațiilor relevante.* Elevul identifică ideile principale și elimină detaliile neesențiale, ceea ce facilitează organizarea mentală a mesajului.
- c) *Anticiparea concluziilor.* Pe baza indiciilor din text, elevul formulează ipoteze despre ce urmează, ceea ce crește implicarea cognitivă.
- d) *Monitorizarea procesului.* Elevul își pune întrebări în timpul ascultării: „Are sens ceea ce aud?”, „Am înțeles corect?”, „Trebuie să reiau fragmentul?”.
- e) *Reflecția asupra experienței.* După ascultare, elevul analizează ce strategie a funcționat și ce poate îmbunătăți.

Aceste strategii transformă ascultarea într-un proces activ și autoreglat, în care elevul devine responsabil pentru propria învățare.

5.4. Strategii metacognitive în exprimarea scrisă. Exprimarea scrisă este considerată o formă de metacogniție aplicată, deoarece presupune transformarea mesajului oral într-o reprezentare simbol-

ică proprie. Procesul de scriere implică:

- *planificarea* structurii textului;
- *monitorizarea* coerenței și corectitudinii;
- *evaluarea* rezultatului final.

W. Rivers [7] identifică trei momente esențiale ale exprimării scrise:

1. *Notarea unităților de sens* – elevul extrage ideile principale din mesajul oral ;
2. *Exercițiile semantico-verbale* – elevul lucrează cu vocabularul, structurile și sensurile ;
3. *Compoziția propriu-zisă* – elevul redactează textul, organizând informațiile într-o formă coerentă.

Scrierea consolidează înțelegerea mesajului oral, deoarece elevul este obligat să reflecteze asupra sensului, să selecteze informațiile relevante și să le reorganizeze într-o structură logică. Astfel, exprimarea scrisă devine o tehnologie comunicativă complementară receptării orale.

6. Exprimarea scrisă ca formă de metacogniție aplicată. Exprimarea scrisă transformă mesajul oral într-o reprezentare simbolică proprie, ceea ce presupune un proces metacognitiv complex. Elevul:

- *planifică* modul în care va organiza informațiile;
- *monitorizează* coerența textului în timp real;
- *valuează* dacă mesajul scris reflectă corect conținutul audiat.

Elevii cu deprinderi dezvoltate de exprimare scrisă demonstrează:

- o înțelegere mai profundă a mesajului literar;
- o capacitate crescută de autoreglare;
- o organizare mai eficientă a informațiilor;
- o mai bună integrare a strategiilor metacognitive.

Prin urmare, exprimarea scrisă nu este doar o activitate de producere a textului, ci un proces re-

flexiv, care consolidează înțelegerea și contribuie la formarea unei învățări autonome și conștiente.

Concluzii. Receptarea mesajului oral în literatura română, analizată din perspectivă metacognitivă, evidențiază necesitatea formării unor strategii de autoreglare adaptate vârstei școlare mici. Elevii care utilizează strategii metacognitive:

- devin mai autonomi în procesul de învățare;
- își îmbunătățesc capacitatea de înțelegere a mesajului oral;

- dezvoltă competențe de comunicare integrate;
- își monitorizează și reglează propriile procese cognitive.

Instruirea metacognitivă, aplicată consecvent, contribuie la eficientizarea procesului didactic, la dezvoltarea unei învățări conștiente și reflexive și la formarea unor competențe durabile, necesare în interpretarea mesajului literar oral.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CANALE M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. În: *Applied Linguistics*, vol. 1, nr. 1, 1980, pp. 1–47. ISSN 0142-6001.
2. IONESCU M. *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări și modele*. Arad: Vasile Goldiș University Press, 2007. 408 p. ISBN 978-973-664-838-0.
3. JOIȚA E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material suport pedagogic pentru studenții viitori profesori (II)*. Craiova: Editura Universitaria, 2007. 220 p. ISBN 978-973-742-024-4.
4. KING A. Effects of Training in Strategic Questioning on Children's Problem Solving Performance. În: *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, nr. 3, 1991, pp. 305–317. ISSN 0022-0663. DOI: 10.1037/0022-0663.83.3.305.
5. MINDER M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier Educational, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-274-4.
6. PARIS S.G., WINOGRAD P. How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction." În: JONES B. F.; IDOL, L. (eds.). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990, pp. 15–51. ISBN 0-8058-0474-3.
7. RIVERS W. M. *Formarea deprinderilor de limbă străină*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 235 p. ISBN 978-0-7204-2507-9.
8. SCHANK R. C. *Conceptual Information Processing*. New York: Elsevier, 1984. 374 p. ISBN 978-0-444-00758-3.
9. VEENMAN M.V. J. Learning to Self-Monitor and Self-Regulate. În: MAYER, R.; ALEXANDER, P. (eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, 2011, pp. 197–218. ISBN 978-0-415-80205-5.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.05>
CZU: 373.2:37.015/.09(498+478)

VALORIFICAREA MIJLOACELOR DIDACTICE DIN NATURĂ ÎN DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A PREȘCOLARILOR

Ana-Maria-Delia RÎPEANU,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesoară la Educație Timpurie, Grădinița „Steaua”, București, România
ORCID: 0009-0003-4440-3629
E-mail: delia_ana_maria97@yahoo.com

Stela GÎNJU,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-0673-2099
E-mail: ginju.stela@upsc.md

Rezumat. În acest articol autorii reflectă importanța valorificării unei diversități de mijloace didactice din natură în activitățile instructiv-educative din învățământul preșcolar, de către educatoare. Sunt prezentate teorii și principii cu privire la mijloacele didactice, mijloacele didactice din natură și impactul acestora în dezvoltarea holistică a copiilor. În acest sens, sunt descrise dimensiunile dezvoltării holistice ale copiilor cu vârste cuprinse între 3-6 ani, comportamente și deprinderi specifice și tipuri de activități recomandate. De asemenea, în cadrul articolului prezent este propus un model pedagogic de valorificare a mijloacelor din natură în dezvoltarea holistică a preșcolarilor, cuprinzând, atât teorii, cât și metodologii (crearea unui ghid didactic pentru educatoare, sugestii de mijloace didactice din natură și sugestii de valorificare a lor în activitățile de dezvoltare experiențială și liber-alese specifice Curriculum-ului pentru Educație Timpurie), privind atingerea uneia dintre cele mai importante finalități educaționale și anume dezvoltarea holistică a copiilor.

Cuvinte-cheie: mijloace didactice, natură, dezvoltare holistică, preșcolari, model pedagogic.

VALIDATION OF NATURE-BASED TEACHING MEDIA IN THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary. In this article, the authors reflect the importance of capitalizing on a diversity of teaching aids from nature in the instructional-educational activities in preschool education, by educators. Theories and principles regarding teaching aids, teaching aids from nature and their impact on the holistic development of children are presented. In this regard, the dimensions of the holistic development of children aged 3-6 years, specific behaviors and skills and types of recommended activities are described. Also, in the present article, a pedagogical model of capitalizing on the means from nature in the holistic development of preschoolers is proposed, comprising both theories and methodologies (creation of a teaching guide for educators, suggestions for teaching aids from nature, and suggestions for capitalizing on them in experiential and free-choice development activities specific to the Early Childhood Education Curriculum), in order to achieve one of the most important educational goals, namely, the holistic development of children.

Keywords: teaching aids, nature, holistic development, preschoolers, pedagogical model.

Introducere. Atât Curriculumul pentru Educație Timpurie din România, cât și Curriculumul pentru Educație Timpurie din Republica Moldova promovează o viziune integrată și holistică asupra dezvoltării copilului preșcolar, fundamentată pe principii educaționale moderne și pe respectarea individualității fiecărui copil. Ambele documente curriculare

susțin ideea conform căreia dezvoltarea holistică a copilului (dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională, a limbajului și comunicării, dezvoltarea fizică, dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare, etc.) se realizează printr-un ansamblu coerent de strategii educaționale menite să le ofere copiilor oportunitatea de a-și atinge întregul potențial, într-un mediu

educațional stimulativ și echilibrat, cu mijloace diverse și variate [5].

Conform Curriculumului pentru Educație Timpurie (2019), elaborat de Ministerul Educației Naționale din România, educatorii sunt încurajați să adopte în activitățile educaționale strategii creative și personalizate, adaptate intereselor, ritmurilor de învățare și nevoilor specifice fiecărui copil [5].

Educația preșcolară propune o abordare centrată pe copil, sprijinită printr-o varietate de resurse educaționale și mijloace didactice diverse ce să poată fi valorificate de către profesorii pentru educație preșcolară în activitățile zilnice cu copiii, pentru dezvoltarea holistică a acestora, subliniind „principiul educației centrate pe copil: cunoașterea, respectarea și valorizarea unicității copilului, a nevoilor, trebuințelor și caracteristicilor acestuia” [5, p.4].

Discuții, metodologie. Rezultate. Mijloacele didactice constituie o componentă esențială și dinamică a procesului educațional, fiind simultan instrumente de mediere, suporturi cognitive și catalizatori ai dezvoltării holistice a copilului, acestea dintâi transformând procesul de învățare într-o experiență activă, participativă și creativă.

Evoluția conceptului de „mijloace didactice” reflectă transformarea continuă a perspectivei pedagogice asupra rolului materialelor în procesul educațional. În prima jumătate a secolului al XX-lea, prin contribuțiile Mariei Montessori accentul s-a remarcat asupra autonomiei, acțiunii și experienței senzoriale directe ca forme esențiale ale învățării, de către copil prin mânguirea mijloacelor didactice variate [6].

În anii 1990 S. Cristea a extins conceptul la un ansamblu de resurse materiale și tehnice care mediază transmiterea și asimilarea cunoștințelor: „mijloacele didactice reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice, etc., selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și al procedurilor de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare” [4, p. 202].

Mijloacele didactice sunt privite ca instrumente motivaționale ce stimulează curiozitatea, iar în abordările contemporane, reprezentate de Barad și Bennet, aceste mijloace fiind considerate „entități vibrante și active” ce interacționează dinamic cu educatorul și copilul, generând transformări reciproce și învățare profundă [apud. 7].

În ceea ce privește mijloacele didactice provenite din natură, autorii C. Andon, E. Haheu, L. Gordea și S. Gînju, în lucrarea „*Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura*” (ediția a II-a revizuită și

completată, 2014), aduc în atenție concepțiile unor pedagogi clasici de renume privind rolul naturii în formarea și dezvoltarea copiilor. Aceștia evidențiază contribuția naturii nu doar la dezvoltarea morală, cognitivă și emoțională, ci și la cultivarea patriotismului, a simțului estetic, a abilităților senzoriale și a conștiinței de sine, încă din primii ani de viață [1].

Astfel, J.A. Comenius subliniază interdependența dintre om și natură, considerând că educația trebuie să fie în concordanță cu legile naturale. În viziunea sa instruirea bazată pe științele naturii le oferă copiilor cunoștințe complexe și aplicabile în viața cotidiană [apud.1, pp. 8–9].

În aceeași direcție J.J. Rousseau accentuează rolul naturii în educația senzorială, considerând experiența directă drept sursa autentică a cunoașterii și dezvoltării cognitive, dar și fundament al educației morale și estetice [apud. 1].

I.G. Pestalozzi promovează principiul concordanței cu natura, propunând observarea directă a mediului ca metodă de formare a gândirii logice și a exprimării conștiinței, sub îndrumarea educatorului [apud.1, p. 10]. La rândul său, Friedrich Fröbel vede activitatea copilului în natură drept o modalitate de învățare prin muncă, menită să-i stimuleze curiozitatea, reflecția și învățarea autonomă [ibidem. p. 11].

Maria Montessori consideră că activitățile desfășurate în natură cultivă atitudinea grijulie față de ființele vii, având un rol important în formarea responsabilității morale [ibidem. p. 11].

În viziunea lui K.D. Ușinski natura este un agent educațional complex, ce contribuie la formarea patriotismului și la dezvoltarea simțului estetic. El insistă, totodată, asupra necesității de a construi un sistem coerent de cunoștințe ale copiilor despre fenomenele naturale, bazat pe observarea elementelor familiare mediului apropiat [ibidem, p. 12]. Ușinski face referire și la mijloacele didactice provenite din „natura moartă” – precum pietrele, soluțiile sau alte elemente minerale – ce pot fi utilizate în activități educaționale exploratorii [ibidem, p. 12].

De asemenea E.N. Vodovozov susține că natura favorizează dezvoltarea multilaterală a copilului, stimulând personalitatea, curiozitatea și gândirea. El recomandă combinarea observării fenomenelor naturale cu alte metode complementare, precum munca, experimentul, conversația, povestirea și lectura [ibidem, p. 13]. Într-o abordare aplicativă Korzakov propune ideea că îngrijirea plantelor și animalelor contribuie la formarea trăsăturilor morale și sociale pozitive – precum conștiințiozitatea, perseverența, hărnicia și punctualitatea – constituind

premisele unei educații ecologice primare [ibidem, p. 145].

Pentru valorificarea mijloacelor didactice din natură în activitățile instructiv-educative cu copiii din învățământul preșcolar, am elaborat un *Model Pedagogic*, urmărind funcțiile și caracteristicile specifice unui astfel de instrument de cercetare. Potrivit pedagogului M. Bocoș, modelul pedagogic semnifică „un sistem teoretic și practic, prin care se reflectă o concepție pedagogică anume, fiind delimitate cele mai importante variabile ale educației în raport cu diverse teorii sau paradigme ale sistemului pedagogic, având implicații practice la nivel de sistem și de proces. Un model pedagogic cuprinde analize ample, holistice ale aspectelor pedagogice, acestea urmând a fi detaliate prin modele educaționale, curriculare și modele didactice” [2, pp. 221-223].

Pentru elaborarea modelului pedagogic am avut în vedere două componente majore, și anume:

- fundamentarea **teoretică** (bazată pe principii teoretice și teorii pedagogice referitoare la utilizarea mijloacelor didactice din natură și contribuția acestora în dezvoltarea holistică a copiilor preșcolari, atât teoriile, cât și principiile studiate și reflectate în dimensiunea teoretică sintetizând componentele conceptului de dezvoltare holistică și sub-

liniind conexiunea cu mijloacele didactice - un alt concept cheie al cercetării);

- fundamentarea **metodologică** (aceasta cuprinzând două direcții principale: 1. metodologia dezvoltării holistice a preșcolarilor prin mijloace didactice din natură, stabilind dimensiunile de dezvoltare holistică specifice copiilor din grădinițe, dar și a metodelor și activităților specifice prin care mijloacele didactice din natură pot fi valorificate în procesul de dezvoltare holistică al preșcolarilor și 2. programul de formare pentru cadrele didactice, concretizat prin intermediul sesiunilor de training pentru educatoare (întâlniri, interasistențe și activități model, ateliere), dar și printr-un ghid pentru educatoarele preocupate constant de găsirea unor sugestii metodologice, a unor idei de activități și metode prin care să valorifice cât mai eficient mijloacele didactice pe care le au la dispoziție în realitatea apropiată, respectiv în mediul înconjurător, pentru dezvoltarea holistică a copiilor).

În componenta teoretică a Modelului Pedagogic este prezentată baza conceptuală pe care s-a fundamentat realizarea modelului propus, prin teorii și principii pedagogice precum:

- Accepțiuni ale pedagogilor cu privire la rolul naturii asupra dezvoltării holistice a copiilor încă

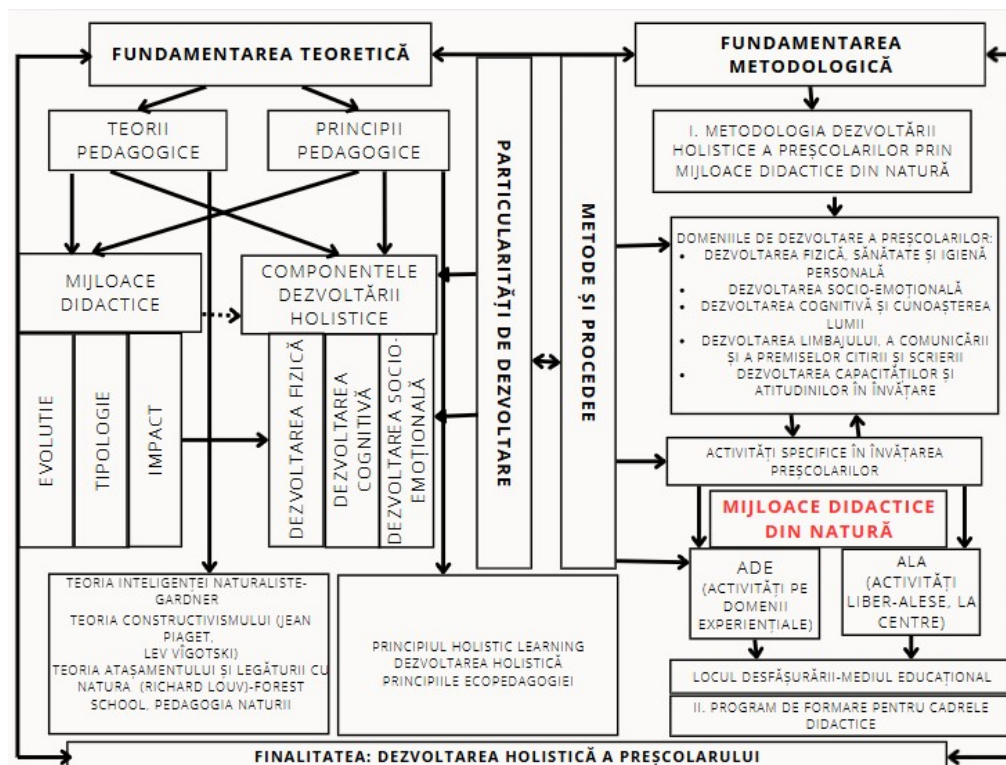


Figura 1. Modelul Pedagogic de valorificare a mijloacelor didactice din natură pentru dezvoltarea holistică a copiilor preșcolari

de la vârste timpurii, precum M. Montessori: explorarea directă de către copil a mediului înconjurător și expunerea frecventă la mediul înconjurător determină învățarea multilaterală, natura ca învățător direct al copilului. Pentru Montessori natura are dublu sens: natura interioară a copilului și natura exterioară, înconjurătoare. Montessori argumentează că grădinaritul, îngrijirea animalelor și observarea ciclurilor naturale contribuie la autoeducația copilului și la dezvoltarea responsabilității. De asemenea natura și universul sunt prezentate copilului ca o rețea de interconexiuni, în care orice element viu sau neviețuit își are rolul său [6] ;

- Abordarea Forest Nature School: principiul dezvoltării inteligenței naturale a lumii vii (conceptul *whole life experience*) ; prin contactul direct cu natura copilul se dezvoltă în armonie cu natură: „prin conexiunea cu natura, putem spune povestea naturii și a lumii înconjurătoare prin intermediul propriei ființe, propriilor simțiri” [3, p.11]:

În secolul al XX-lea, în plan internațional, apare conceptul *forest nature* (natura forestieră) ce intervine în activitățile educaționale cu copiii din ce în ce mai frecvent, dezvăluind o diversitate de mijloace didactice provenite din natură. Autoarea Ruth Wilson exemplifică, în lucrarea *Nature and young children*, mijloacele didactice ce pot fi valorificate: „iarbă, pietriș, nisip, rădăcini de copaci, plante, o varietate de suprafețe și teren neuniform, frunze, flori, mușchi, pene, coji de ouă, apă, fructe de pădure proaspăt culese, bușteni, sol, grădini de îngrijire personală, unelte de construcție și grădinarit, hrănitore pentru păsări” etc. [8, p. 9].

Conform autorilor „The essential guide of forest school”, J. Cree și M. Robb, *Forest nature* „este un proces inspirațional ce oferă tuturor oportunități regulate de a dobândi și a dezvolta încrederea și stima de sine prin experiențe practice de învățare, într-un mediu împădurit sau natural cu copaci. Școala Pădurii este o abordare specializată a învățării ce se încadrează în și completează contextul mai larg al învățării în aer liber” [3, p. 10]. Printre mijloacele didactice cele mai des utilizate în *Forest nature* sunt: noroiul, pământul, apa, plantele și materialele pe bază de plante [3, pp. 326-328].

- Pedagogia naturii: abordare ce recunoaște natura ca un spațiu fundamental de învățare și de dezvoltare. Se referă la exercițiul copilului de a învăța alături de mediul natural, prin intermediul naturii, construindu-se creativitatea, reziliența, stima de sine, etc. [3, p.44] și de asemenea, învățarea în natură propune o imersiune senzorială completă în

cunoașterea realității înconjurătoare: prin mijloace vizuale, olfactive, auditive, senzoriale, tactile (contactul cu suprafețe) și gustative, în funcție de fiecare sezon [ibidem, p 33].

- Principul *holistic learning* presupune dezvoltarea următoarelor capacități ale copiilor: comunicare și limbaj, dezvoltare fizică, socio-emoțională, matematică, cunoașterea și înțelegerea lumii, expresivitate și artă, dar și dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a jocului și explorării, a învățării active (prin motivare, concentrare) [Ibidem, p. 58]. Se pune accent pe echilibrul și integrarea acestor dimensiuni.

Modelul practicării învățării holistice prin intermediul naturii dezvăluie axele dezvoltării holistice ale ființei umane prin practicarea învățării în natură, cu mijloace didactice din mediul apropiat: minte, trup, emoții, spirit [ibidem, pp. 56-57].

În ceea ce privește componenta metodologică, atât metodologia dezvoltării holistice a preșcolarilor (prin valorificarea mijloacelor didactice din natură în activitățile educaționale cu preșcolarii în raport cu dimensiunile de dezvoltare ale acestora și cu activitățile specifice Curriculum-ului pentru Educație Timpurie -2019), cât și componenta formării cadrelor didactice din grădiniță pentru realizarea unor activități didactice cu mijloace naturale, reprezintă două dimensiuni aflate în strânsă legătură pentru obținerea finalității concentrate în prezenta cercetare, și anume: *dezvoltarea holistică a copiilor preșcolari, ținând cont de dimensiunile, reperele și caracteristicile de dezvoltare (cognitivă, fizică, socio-emoțională), specifice acestora conform documentelor curriculare, prin utilizarea cu precădere a mijloacelor didactice provenite din natură și prin îmbinarea și valorificarea lor în activități cât mai creative, activități de dezvoltare experiențiale (ADE) și activități liber-alese (ALA), într-un mediu educațional cu mijloace naturale diverse și variate* [5].

Activitățile educaționale dedicate copiilor preșcolari au fost concepute pentru a contribui la stimularea dezvoltării holistice a copiilor, pe ariile de cunoaștere specifice Curriculum-ului pentru Educație Timpurie din România (2019): Dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală, Dezvoltarea socio-emoțională, Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii, Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii și Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare, pentru acestea fiind selectate câteva comportamente specifice și dimensiuni ale dezvoltării relevante pentru valorificarea mijloacelor didactice naturale în activitățile instructiv-educative [5].

Tabelul 1. Dimensiuni și comportamente ale dezvoltării holistice a copiilor preșcolari (3-6 ani) selectate din Curriculum pentru Educație Timpurie (2019) [5, pp. 18-24]

Domeniul de dezvoltare	Dimensiuni ale dezvoltării	Comportamente specifice de dezvoltare
Dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală	● Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiar ● Conduită senzorio-motorie, pentru orientarea mișcării	<i>Comportamentul 1.2.</i> Participă activ în jocuri, dansuri, jocuri în aer liber etc. <i>Comportamentul 1.3.</i> Utilizează mâinile și degetele pentru realizarea de activități variate <i>Comportamentul 2.1.</i> Utilizează simțurile (văzul, auzul, simțul tactil, mirosul etc.) în interacțiunea cu mediul apropiat
Dezvoltarea socio-emoțională	● Interacțiuni cu adulții și cu copii de vârste apropiate ● Conceptul de sine	<i>Comportamentul 1.3.</i> Inițiază/participă la interacțiuni pozitive cu copii de vârstă apropiată <i>Comportamentul 1.1.</i> Manifestă încredere în adulții cunoscuți, prin exersarea interacțiunii cu aceștia <i>Comportamentul 3.2.</i> Își promovează imaginea de sine, prin manifestarea sa ca persoană unică, cu caracteristici specifice
Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii	● Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat ● Cunoștințe și deprinderi elementare matematice pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat ● Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare	<i>Comportamentul 1.1.</i> Identifică elementele caracteristice ale unor fenomene/relații din mediul apropiat <i>Comportamentul 1.5.</i> Realizează, în mod dirijat, activități simple de investigare a mediului, folosind instrumente și metode specifice <i>Comportamentul 2.1.</i> Demonstrează familiarizarea cu conceptul de număr și cu numerația <i>Comportamentul 2.4.</i> Efectuează operații de seriare, grupare, clasificare, măsurare a obiectelor <i>Comportamentul 3.2.</i> Identifică și valorifică unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului
Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii	● Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute	<i>Comportamentul 3.1.</i> Participă la experiențe de lucru cu cartea, pentru cunoașterea și aprecierea cărții <i>Comportamentul 3.4.</i> Asimilează unele elemente ale scrisului și folosește diferite modalități de comunicare grafică și orală pentru transmiterea unui mesaj
Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare	● Curiozitate, interes și inițiativă în învățare ● Activare și manifestare a potențialului creativ	<i>Comportamentul 1.1.</i> Manifestă curiozitate și interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi <i>Comportamentul 3.1.</i> Manifestă creativitate în activități diverse <i>Comportamentul 3.2.</i> Demonstrează creativitate prin activități artistico-plastice, muzicale și practice, în conversații și povestiri creative

Fiecare dimensiune și comportament selectat în tabelul anterior contribuie la stimularea dezvoltării globale, holistice, a copiilor preșcolari, aceștia fiind încurajați prin activitățile de tip ADE-pe domenii

experiențiale din Curriculum (activități de cunoașterea mediului, matematice, psiho-motorii, activități pentru domeniul Om și Societate, de limbă și comunicare sau estetic-creative și practice) și de tip

ALA-liber-alese (activități la centre de lucru-Nisip și Apă, Științe, Artă, Construcții, Joc de Rol, Bibliotecă) să se dezvolte multilateral, să fie curioși, creativi și independenți și totodată, să ia contact direct cu mediul înconjurător, prin valorificarea de către aceștia și educatoare a multiplelor resurse naturale (mijloace didactice provenite din natură) în activitățile instructiv-educative [5].

Astfel, am corelat și am integrat mijloace didactice variate din natură (în funcție de criterii precum

categorii, sezon, proveniență etc.) în activitățile pe domenii experiențiale și în cele liber-alese de la centrele de lucru din mediul educațional al grădiniței, pentru a evidenția relația interdependentă dintre conceptul de dezvoltare holistică și mijloacele didactice din natură și de asemenea, pentru a sublinia modalități diverse de valorificare a mijloacelor didactice naturale pentru a avea ca rezultat dezvoltarea holistică a copiilor preșcolari într-un spațiu educațional amenajat corespunzător.

Tabelul 2. Sugestii de valorificare a mijloacelor didactice naturale pentru activități ADE (de dezvoltare pe domenii experiențiale) și ALA (liber-alese)

Categorii de mijloace didactice provenite din natură	Sugestii de valorificare a mijloacelor didactice din natură în activitățile ADE și ALA
Plante: Frunze, flori uscate, iarbă, mușchi, tulpini de flori, crenguțe, scoarță	Colaje, clasificări botanice, decoruri sezoniere, observații la microscop, activități senzoriale, povești din natură, exerciții de scriere grafică cu materiale din natură (flori, semințe de flori, petale, etc.)
Fructe, legume și semințe: Ghinde, castane, conuri de brad, semințe (dovleac, floarea-soarelui), nuci	Jocuri de numărare, sortare, construcții, muzicuțe din semințe, jocuri sportive cu transport de greutate cu mijloace naturale, întreceri și ocoliri de obstacole, activități de sortare semințe, tablouri cu semințe și ghinde, etc.
Pietre și Roci: Pietricele, nisip, pietre de râu, scoici, argilă naturală	Mozaicuri, pictură pe pietre, modelaj, jocuri senzoriale, exerciții grafice în nisip, sortare scoici etc.
Fibre și materiale vegetale: Paie, sfoară de cânepă, fire de lână netratată, coji de porumb	Țesături simple, legături, decorațiuni rustice, colaje, exerciții de numerație și ordonare cu paie și bețe, activități practice (machete, tablouri)
Lemn: Bețe subțiri, rondele de lemn, bucăți de scoarță, rumeguș	Construcții, machete, trasee motrice
Elemente sezoniere: Fructe uscate, spice de grâu, lavandă, flori de câmp, dovlecei	Proiecte tematice de sezon, decoruri naturale, ateliere senzoriale, activități practice (aranjamente), jocuri de rol (la florărie, la ora de ceai etc)
Materiale biodegradabile: Carton reciclat, coji de ouă, coji de ceapă, zaț de cafea	Compostare, observarea procesului de descompunere, activități de reciclare, parade cu obiecte confecționate din materiale biodegradabile etc.

Perioada preșcolară este marcată de curiozitate, activități variate și diverse bazate pe joc și explorare continuă. De aceea este necesar să adaptăm activitățile educative cu preșcolarii, ținând cont de particularitățile lor de vârstă (cognitive, socio-emoționale, fizice etc.) [5].

Referitor la locul desfășurării activităților educaționale cu preșcolarii, acesta poate fi reprezentat de sala de grupă (amenajată cu diverse mijloace didactice, centru tematic, centre pentru activitățile liber-alese, colț pentru întâlnirea de dimineață etc.), dar și de mediul natural (grădină, curtea grădiniței, iar pentru activitățile extrașcolare: parcuri, grădini zoo și grădini tematice, pădurea etc.).

În ceea ce privește cea de-a doua direcție a fundamentării metodologice, am elaborat un program

de formare a cadrelor didactice cu referire la familiarizarea și la formarea acestora în contextul valorificării eficiente a mijloacelor didactice din natură pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor. Programul a constat din: traininguri cu cadrele didactice, ateliere și întâlniri de lucru, activități demonstrative și interasistențe cu copiii.

La fel a fost întocmit un ghid pentru educatoarele din grădiniță cu scopul de a sprijini cadrele didactice în procesul de valorificare a mijloacelor didactice din natură pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor, prin integrarea a cât mai diverse și numeroase resurse naturale în activitățile instructiv-educative.

Ghidul cadrelor didactice este conceput pentru a le oferi educatoarelor idei de activități și metode eficiente de valorificare a mijloacelor didactice din na-

tură corelate cu dimensiunile dezvoltării holistice a copiilor, precum: observația directă în natură, strategii de amenajare a spațiului educațional (centrele pentru activități liber-alese sau centrul tematic din sala de grupă, de exemplu, cu resurse și *kituri* sezoniere cu mijloace din mediul înconjurător, jocul- idei de jocuri didactice, logice de mișcare, de rol, muzicale, etc.), experimente senzoriale etc.

Ghidul cadrelor didactice este un suport metodologic pentru educatoare (adaptat la nivelurile specifice dezvoltării multilaterale a copiilor preșcolari) realizat printr-un proces de relaționare directă cu dimensiunea teoretică de conținut, reflectându-se teoriile relevante despre conexiunea dintre mijloacele didactice naturale și importanța lor în dezvoltarea globală, holistică a copiilor de vârste timpurii.

Concluzii. Recomandări. Modelul Pedagogic propus se dovedește a fi un instrument eficient pentru valorificarea mijloacelor didactice din natură în dezvoltarea holistică a copiilor preșcolari, întrucât, atât activitățile educaționale concepute pentru copii, cât și ghidul realizat pentru educatoare, permit o învățare holistică și interactivă, ce subliniază importanța înțelegerii și aprofundării conceptelor-cheie

ale cercetării, și anume mijloacele didactice din natură și dezvoltarea holistică a copiilor prin combinarea mijloacelor, integrarea lor creativă (prin metode originale) de către educatoare, în activitățile instructiv-educative zilnice, din grădiniță.

Prin implementarea modelului pedagogic cadrele didactice își consolidează metodele de valorificare a resurselor din mediul înconjurător, iar copiii devin mai conștienți de ei înșiși și de mediul cu care iau contact direct, dezvoltându-se (prin diferite metode propuse de educatoare) holistic.

Se recomandă integrarea sistematică a activităților bazate pe mijloace didactice naturale în planificările educaționale anuale și săptămânale, pentru a stimula gândirea critică, curiozitatea și sensibilitatea ecologică a copiilor.

Totodată, se dovedește necesară formarea continuă a cadrelor didactice prin cursuri și ateliere de bune practici, axate pe utilizarea creativă și sustenabilă a mijloacelor didactice naturale, astfel încât acestea să poată adapta modelul pedagogic la diversitatea copiilor și la contextul specific al fiecărei grădinițe din învățământul preșcolar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDON C. et. al. *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura (ediția a II-a revizuită și completată)*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. 2014, 255 p. ISBN 978-9975-46-216-7
2. BOCOȘ M. D. (coord.). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul IV*. Pitești: Paralela 45. 2016, 400 p. ISBN 5940000003500
3. CREE J., ROBB M. *The Essential Guide to Forest School and Nature Pedagogy*. London: Editura Routledge. 2021, 406 p. ISBN 978-0367425616
4. CRISTEA S. *Dictionar de pedagogie*[online]. București: Editura Didactică Pedagogică. 1998, 479 p. ISBN 973-30-5130-6 2019 [citat 8.10.2025]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/21410959/Sorin-Cristea-Dictionar-de-Termenii-Pedagogici#page=201>
5. Curriculum pentru Educație Timpurie [online]. București, 2019 [citat 12.09.2025]. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
<https://www.eumed.net/librosgratis/2015/1457/constructivismo.htm#:~:text=Piaget%20confirm%C3%B3%20que%20los%20ni%C3%B1os,de%20presentar%20gran%20variedad%20de>
6. MONTESSORI M. *Descoperirea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, 316 p. ISBN 101IPTIMDE
7. PENFOLD L. *Material Matters in Children's Creative Learning*. [online]. 2019 [citat 8.10.2025]. Disponibil: <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/bwp6cysy/release/1>
8. WILSON R. *Nature and young children. Encouraging creative play and learning in natural environments*. [online]. 2023 [citat 10.10.2025]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/695064104/Ruth-Wilson-Nature-and-Young-Children-Encouragi-BookZZ-org>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.06>
CZU: 377:37.01+331

APLICAREA MODELULUI PDCA ÎN ÎMBUNĂTĂȚIREA CONTINUĂ A LECȚIILOR PRACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

Tatiana NICULCEA,

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

ORCID: 0000-0002-8502-0259

E-mail: niculcet@gmail.com

Rezumat. Acest articol analizează oportunitățile de implementare a modelului PDCA (Plan-Do-Check-Act) în cadrul lecțiilor practice din învățământul profesional tehnic. Prin intermediul unui studiu amănunțit al fiecărei etape a ciclului PDCA, articolul demonstrează cum această metodă poate contribui la îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional. Cercetarea evidențiază modalități practice de planificare strategică, implementare monitorizată, evaluare obiectivă și ajustare eficientă a activităților practice, cu accent pe parteneriatul dintre instituțiile de învățământ și mediul economic. Rezultatele indică faptul că aplicarea sistematică a modelului PDCA poate conduce la o aliniere mai bună între competențele dobândite de elevi și cerințele pieței muncii, la o creștere a satisfacției tuturor părților implicate și la o îmbunătățire sustenabilă a procesului de predare-învățare-evaluare.

Cuvinte-cheie: Modelul PDCA, învățământ profesional tehnic, ore practice, îmbunătățire continuă, parteneriat educațional.

APPLYING THE PDCA MODEL TO THE CONTINUOUS IMPROVEMENT OF PRACTICAL LESSONS IN TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

Summary. This article analyzes the opportunities for implementing the PDCA (Plan-Do-Check-Act) model within practical lessons in technical vocational education. Through an in-depth examination of each stage of the PDCA cycle, the article demonstrates how this method can contribute to the continuous improvement of the quality of the educational process. The research highlights practical ways of strategic planning, monitored implementation, objective evaluation, and effective adjustment of practical activities, with an emphasis on the partnership between educational institutions and the economic environment. The results indicate that the systematic application of the PDCA model can lead to better alignment between the competencies acquired by students and labor market requirements, increased satisfaction among all stakeholders, and sustainable improvement of the teaching-learning-assessment process.

Keywords: PDCA model, technical vocational education, practical lessons, continuous improvement, educational partnership.

Introducere. Învățământul profesional tehnic se află într-o continuă transformare, dependent atât de evoluția tehnologică accelerată, cât și de dinamica pieței muncii. În acest context lecțiilor practice le revine un rol esențial în formarea competențelor profesionale ale viitorilor absolvenți. Calitatea acestor ore practice influențează direct nivelul de pregătire al elevilor și șansele lor de integrare profesională [1].

Scopul acestui articol este de a prezenta o modalitate practică de implementare a modelului PDCA în organizarea, desfășurarea și evaluarea lecțiilor practice din învățământul profesional tehnic, cu evidențierea beneficiilor acestei abordări asupra calității procesului educațional.

Discuții. Metodologie. Modelul PDCA (Plan-Do-Check-Act) reprezintă o abordare sistematică de îmbunătățire continuă a calității, aplicabilă cu succes și în domeniul educațional. Acest model asigură o gestionare eficientă a proceselor educaționale prin cicluri repetate de planificare, implementare, verificare și acțiune corectivă [2].

Cadrul teoretic al modelului PDCA. Modelul PDCA își are originile în metodele de control statistic al calității dezvoltate de Walter Shewhart în anii 1920. Mai târziu, W. Edwards Deming a popularizat și a rafinat acest model, ce a devenit cunoscut sub denumirea de „Ciclul Deming” sau „Ciclul Shewhart” [3]. Modelul a fost aplicat inițial în domeniul industrial, dar principiile sale s-au dovedit universale, fi-

ind adaptate progresiv și în sectorul educațional.

Modelul PDCA constă în patru etape fundamentale:

P (Plan) – Planifică. În această etapă se identifică problema sau oportunitatea de îmbunătățire, se stabilesc obiectivele și se elaborează planul de acțiune. În context educațional aceasta implică definirea clară a competențelor ce trebuie dezvoltate, a resurselor necesare și a indicatorilor de performanță [4]. Ea răspunde la întrebările esențiale: Ce vrem să îmbunătățim?; De ce este important?; Cum vom face acest lucru?; Ce resurse (umane, materiale, financiare, de timp) sunt necesare?; Care sunt obiectivele specifice și măsurabile?. O planificare riguroasă este cheia succesului, deoarece un plan bine conceput stabilește fundația pentru toate etapele ulterioare.

D (Do) – Execută. Această etapă presupune punerea în practică a planului elaborat. În cazul lecțiilor practice, aceasta include desfășurarea efectivă a activităților, monitorizarea progresului și colectarea datelor pentru evaluare [5]. Acțiunile sunt puse în practică, iar procesul este derulat conform specificațiilor elaborate în etapa anterioară. Este esențial să se colecteze date în mod sistematic în timpul acestei etape, deoarece acestea vor constitui materia primă pentru analiza ulterioară. Pentru a minimiza riscul, implementarea poate fi realizată inițial la o scară mică, semnificând un proiect-pilot, pentru a testa eficacitatea planului în condiții controlate.

C (Check) – Verifică. În această fază se analizează rezultatele obținute în comparație cu obiectivele stabilite. Se verifică eficacitatea planului și se identifică abaterile sau problemele apărute în timpul implementării [6]. După o perioadă suficientă de implementare se oprește din „făcut” și se trece la analiză. Rezultatele obținute (datele colectate) sunt comparate cu obiectivele și așteptările stabilite în faza de Plan. Se analizează datele pentru a verifica dacă planul a funcționat conform așteptărilor, pentru a identifica orice abateri, tendințe neașteptate sau cauze fundamentale ale problemelor. Această etapă este una de învățare profundă, ce validează sau infirmă ipotezele inițiale și oferă o imagine obiectivă a performanței.

A (Action) – Acționează. Pe baza constatărilor din etapa de verificare, se iau măsuri corective și se standardizează soluțiile ce au funcționat. Această etapă asigură îmbunătățirea continuă a procesului [7]. Dacă planul a fost un succes și obiectivele au fost atinse, noile procese și practici sunt standardi-

zate și implementate pe scară largă, devenind noul mod de funcționare. Dacă planul nu a avut rezultatele scontate, se identifică cauzele eșecului, iar aceste lecții învățate sunt înglobate într-un nou ciclu de Planificare. Astfel, ciclul se reia, asigurând o spirală ascendentă și continuă a calității, unde fiecare iterație aduce îmbunătățiri.

Aceste componente sunt incluse în figura 1.

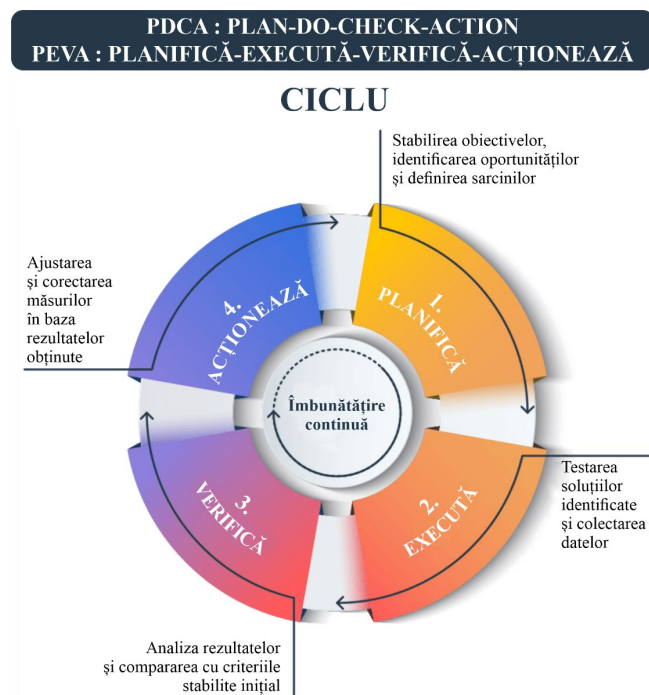


Figura 1. Modelul PDCA
(Adaptat după Adeline de Oliveira) [8]

Aplicarea modelului PDCA în cadrul orelor practice. În această secțiune vom detalia modul concret în care fiecare etapă a ciclului PDCA poate fi operată, oferind exemple, instrumente și recomandări practice pentru managerii școlari, profesori și parteneri din mediul economic (figura 2).

1. Faza de Planificare (Plan). Planificarea lecțiilor practice reprezintă etapa fundamentală ce influențează succesul întregului proces. Această etapă trebuie să includă:

Analiza nevoilor se realizează prin consultarea partenerilor sociali și a reprezentanților mediului economic. Această etapă este cea mai importantă și cea care necesită cel mai mult timp și efort. Un plan conceput necalitativ va duce inevitabil la rezultate slabe, indiferent de cât de bine este executat. Studii recente arată că o planificare ce ține cont de nevoile reale ale angajatorilor crește cu peste 40% șansele de angajare ale absolvenților [9].

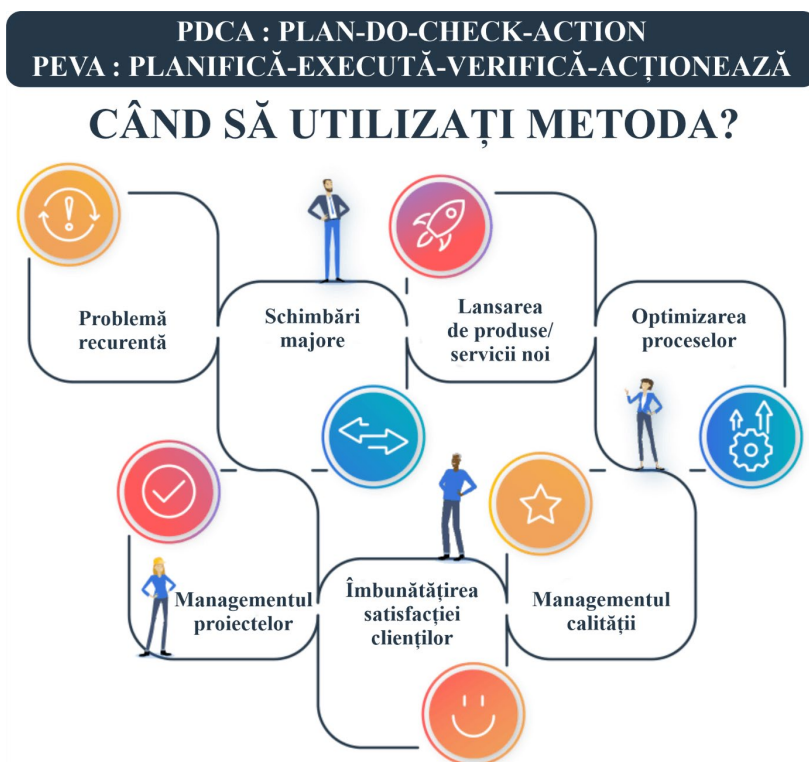


Figura 2. Beneficiile utilizării temporale a modelului PDCA (Adaptat după Adeline de Oliveira) [8]

Înainte de a planifica acțiunile viitoare, este esențial să înțelegem acțiunile prezentului. Acest lucru se poate face prin:

- Sondaje și interviuri cu angajatori: organizarea unor focus-grupuri sau aplicarea unor sondaje structurate reprezentanților întreprinderilor partener pentru a stabili competențele tehnice specifice și competențele transversale pe care le consideră critice pentru angajare. De exemplu, pentru un profil de „Operator în prelucrări mecanice”, un angajator poate sublinia importanța nu doar a stăpânirii strungului, ci și a capacității de a citi și a interpreta desene tehnice complexe sau de a programa mașini CNC folosind un software specific;
- Analiza posturilor vacante: monitorizarea anunțurilor de angajare în domeniu pentru a identifica cerințele cele mai frecvente;
- Feedback de la absolvenți: chestionarea recentă a absolvenților pentru a înțelege ce competențe le-au lipsit la primul loc de muncă și care aspecte ale practicii le-au fost cele mai utile;
- Audit intern: evaluarea resurselor proprii ale școlii (echipamente, calificarea cadrelor didactice, starea atelierelor) față de standardele industriale.

Stabilirea obiectivelor de învățare trebuie să fie specifică, măsurabilă, realizabilă, relevantă și

temporală (SMART). Pentru lecțiilor practice obiectivele trebuie să vizeze atât competențe tehnice specifice, cât și competențe transversale [10].

Obiectivele vagi sunt inutile. Fiecare obiectiv pentru o sesiune de practică trebuie să fie SMART:

- S (Specific): Clar și precis. În loc de „Elevul va învăța să lucreze cu panouri fotovoltaice”, obiectivul devine: „Elevul de la profilul Electrician va putea monta, va putea conecta și va putea testa funcționalitatea unui panou fotovoltaic de 300W conform schemei electrice”;
- M (Măsurabil): Cuantificabil: „...va putea monta... cu o rată de succes de 95% la un test practic, fără erori de conectare”;
- A (Realizabil): Realist, dat fiind nivelul elevilor, resursele și timpul alocat;
- R (Relevant): Aliniat la nevoile identificate la angajatori și la programa școlară;
- T (Delimitat în timp): Cu un termen clar: „...până la sfârșitul celui de-al doilea semestru/an școlar”.

Exemplu de Obiectiv SMART pentru un stagiu de practică în restaurant pentru un profil de Bucătar:

„Până în data de 15 mai, 90% dintre elevii de anul IV, profil Bucătar, care efectuează practica la Restaurantul „X”, vor putea elabora independent și

în max. 60 de minute un meniu de trei feluri (aperitiv, fel principal, desert) pentru 10 persoane, respectând principiile unei alimentații echilibrate, ale siguranței alimentare și ale gestionării costurilor (costul materiilor prime să nu depășească 97 Lei/porție)".

Elaborarea conținuturilor se face în colaborare cu experții din domeniu. Cercetările indică faptul că Curriculumul pentru stagiile de practică elaborate colectiv cu reprezentanți ai mediului de afaceri au o rată de succes cu 35% mai mare [11].

Această etapă reprezintă concretizarea planificării în instrumente practice de lucru, ce vor fi utilizate în timpul lecțiilor practice:

- *Actualizarea Programei de Practică*: pe baza analizei nevoilor, se ajustează programa, adăugând sau scoțând competențe.

- *Elaborarea Planului de Lecție pentru fiecare sesiune practică*. Acesta ar trebui să cuprindă:

- Competența/abilitatea vizată;
- Resursele necesare (materiale, unelte, echipamente);
- Pașii demonstrați și cei pe care elevii trebuie să îi execute;
- Măsuri de protecția muncii specifice activității;
- Criteriile de evaluare imediată.

- *Designul instrumentelor de colectare a datelor*: crearea formularelor (digitale sau pe hârtie) pentru jurnalele de practică, fișele de observație, chestionarele de satisfacție etc.

Alocarea resurselor include asigurarea spațiilor, echipamentelor, materialelor și a personalului didactic calificat. O analiză a OECD arată că investiția în echipamente moderne pentru practică poate crește eficiența procesului de învățare cu până la 60% [12].

Această etapă este crucială pentru succesul implementării planului, asigurând că toate resursele necesare sunt disponibile și că fiecare participant își cunoaște responsabilitățile:

- **Resurse Umane**: desemnarea clară a profesorului coordonator, identificarea și instruirea tutorilor din întreprinderi, definirea responsabilităților fiecăruia;

- **Resurse Materiale**: asigurarea că atelierele școlare sunt dotate, planificarea achizițiilor de materii prime, încheierea de protocoale pentru folosirea echipamentelor din întreprinderi;

- **Resurse Logistice și Financiare**: planificarea programelor, a transportului, a bugetelor pentru diurne sau alte costuri.

2. Faza de Implementare (Do). Implementarea planului trebuie să urmărească principii de eficiență și flexibilitate, precum:

Organizarea activităților se realizează în conformitate cu planificarea, însă cu posibilitatea unor ajustări necesare condițiilor concrete. Cercetările în domeniul pedagogiei practice indică importanța adaptării continuă la contextul specific [13]. În această întâlnire se prezintă obiectivele SMART, planurile de acțiune, instrumentele de evaluare și se clarifică toate aspectele logistice și de siguranță. Acest lucru asigură că toată lumea pornește de la aceeași pagină.

Monitorizarea procesului se face prin observații sistematice, evidențe de progres și rapoarte periodice. Datele colectate în această etapă servesc ca bază pentru evaluarea ulterioară [14].

Desfășurarea activităților practice cu supraveghere:

- **Demonstrație și instruire directă**: tutorul/maistrul sau profesorul demonstrează corect procedul sau operația;

- **Exersare ghidată și independentă**: elevii exersează sub supraveghere, primind feedback imediat;

- **Simularea condițiilor reale de activitate**: cât mai mult posibil, activitățile ar trebui să simuleze sarcini și presiuni din mediul real de producție (ex: respectarea unui timp limitat, al unui standard de calitate);

- **Aplicarea strictă a normelor de sănătate și securitate în muncă (SSM)**: aceasta este obligatorie. Orice încălcare trebuie corectată imediat.

Asigurarea calității include verificarea respectării standardelor, a procedurilor și a normelor de securitate. Studiile arată că o monitorizare atentă reduce cu peste 70% incidentele în timpul lecțiilor practice [15].

Această componentă esențială transformă activitatea practică dintr-un proces informal într-unul științific, bazat pe dovezi. Datele colectate servesc ca fundament pentru evaluarea obiectivă și îmbunătățirea continuă:

- *Jurnalul de practică al elevului*: mai mult decât o simplă jurnal de prezență, acesta ar trebui să fie un instrument de reflecție unde elevul notează sarcinile desfășurate, procedeele învățate, dificultățile întâmpinate și soluțiile găsite;

- *Fișa de observație a tutorului/profesorului*: un formular structurat pe care tutorul îl completează periodic (ex: săptămânal) pentru fiecare elev, notând progresul în stăpânirea competențelor, atitudinea, respectarea normelor de SSM. Acesta poate include o scală de rating (ex: 1-5) pentru diferite criterii;

- **Probe de evaluare intermediare:** mici teste practice sau chestionare scurte pentru a verifica înțelegerea anumitor concepte sau procedee înainte de a trece la etape mai complexe;

- **Chestionare de feedback rapid:** sondaje scurte și anonime aplicat elevilor pentru a capta impresiile lor despre desfășurarea practicii, dificultăți de adaptare etc.

Exemplu de date colectate pentru un elev la profilul Asistent medical generalist:

- Fișă observație tutor:

- Competența: Preluarea semnelor vitale;
- Data: 10.04.2025;
- Punctaj (1-5): 4;
- Observații: Execută corect măsurarea tensiunii arteriale și a pulsului. Are nevoie de mai multă exersare pentru măsurarea precisă a frecvenței respiratorii.

- Jurnal elev: „Astăzi am învățat să utilizez EKG-ul. A fost complicat inițial să așez corect electrozii, dar după câteva încercări am reușit. Am observat că este foarte important să se asigure că pacientul este relaxat”.

3. Faza de Verificare (Check). Aceasta este faza de „oprire și reflecție”. Toate datele colectate în faza „Do” sunt adunate și analizate pentru a înțelege ceea ce s-a întâmplat cu adevărat. Evaluarea rezultatelor se realizează prin multiple metode:

Evaluarea competențelor se face prin probe practice, observații sistematice și analiza portofoliilor de lucru. Cercetările indică faptul că evaluarea autentică, bazată pe performanță, este cu 45% mai precisă în măsurarea competențelor reale [16].

Evaluarea competențelor se face prin analiza cantitativă:

- Se centralizează rezultatele testelor practice finale;
- Se calculează procentajul de elevi care au atins fiecare obiectiv SMART;
- Se analizează rating-urile din fișele de observație pentru a identifica competențele cu scoruri medii cele mai scăzute;
- Se examinează rata de prezență și cea a incidentelor/accidentelor de muncă.

Analiza datelor colectate permite identificarea punctelor forte și a celor care necesită îmbunătățiri. Datele cantitative și calitative oferă o imagine completă asupra eficienței procesului [17].

Analiza datelor se face prin analiza calitativă:

- Analiza conținutului jurnalelor: se identifică teme recurente în reflecțiile elevilor. Ce le-a

plăcut? Ce le-a fost greu? Ce sugerează pentru îmbunătățire?;

- Analiza feedback-ului din chestionare: se sintetizează opiniile elevilor și ale tutorilor cu privire la organizare, resurse, suport oferit;
- Organizarea unei sesiuni de briefing: O întâlnire formală la sfârșitul stagiului de practică între profesorul coordonator, tutorii din întreprinderi și, eventual, reprezentanți ai conducerii școlii.

Feedback-ul de la toate părțile implicate (elevi, profesori, reprezentanți ai mediului economic) este esențial pentru înțelegerea profundă a rezultatelor [18]. Scopul este de a discuta în mod deschis despre rezultatele obținute.

Se întocmește un raport final de evaluare a stagiului de practică. Acest raport ar trebui să includă:

- O comparație între obiectivele planificate și rezultatele obținute;
- O analiză a punctelor forte și a punctelor slabe ale procesului;
- Dovezi care să susțină concluziile (citate din jurnale, grafice cu rezultate testelor);
- Recomandări preliminare pentru acțiuni viitoare.

4. Faza de Acțiune (Act). Pe baza rezultatelor evaluării se iau măsuri concrete, precum:

Standardizarea procedurilor ce au dat rezultate bune asigură menținerea nivelului de calitate. Cercetările arată că standardizarea practicilor eficiente poate crește performanța cu 25-30% [19];

Îmbunătățirea proceselor identificate ca deficiente se face prin ajustări ale planurilor, metodele de lucru sau resursele alocate. O analiză a UNESCO demonstrează că intervențiile bazate pe date pot îmbunătăți rezultatele educaționale cu până la 50% [20];

Documentarea lecțiilor învățate și a schimbărilor implementate asigură continuitatea și pot evita repetarea erorilor [21].

Pe baza raportului de evaluare și a concluziilor de la etapa Check, se iau deciziile finale care vor defini ciclul următor prin:

Acțiuni corective (pentru probleme identificate):

- Dacă o competență nu a fost dobândită de un număr semnificativ de elevi, se analizează cauza. De exemplu:

- Causă: Resurse insuficiente (ex: doar un singur simulator de sudură pentru 15 elevi);
- Acțiune: Se elaborează un plan de achiziție pentru un al doilea simulator sau se negociază un program de rotație mai eficient cu întreprinderea parteneră;

- Causă: Metodă de predare inefficientă;
- Acțiune: Se organizează o sesiune de formare pentru profesori și tutori privind o nouă metodă de instruire, sau se creează un video-tutorial pentru elevi.

• Dacă feedback-ul elevilor a indicat o comunicare slabă cu tutorii, se analizează cauza. De exemplu:

- Acțiune: Se implementează un protocol obligatoriu de întâlniri săptămânale scurte între elev și tutor.

Acțiuni de Standardizare (pentru succesul identificat):

• Dacă un anumit exercițiu practic sau o anumită metodă de lucru s-a dovedit excepțional de eficientă, aceasta este formalizată.

Exemplu:

- Dacă utilizarea unei aplicații mobile pentru gestionarea sarcinilor de practică în restaurant a crescut eficiența cu 30%, această aplicație devine standard pentru toți elevii și partenerii din domeniul HORECA.

- Planurile de lecție revizuite și îmbunătățite sunt incluse în manualul de practică al instituției și partajate cu toți profesorii.

Documentarea și Pregătirea pentru noul Ciclu:

• Toate deciziile și modificările sunt documentate în procesul-verbal al școlii sau în ghidul de practică.

• Noile obiective pentru următorul an/stagiu de practică sunt schițate, încorporând toate aceste învățăminte.

• Ciclul PDCA se reia, începând cu o nouă, mai sofisticată, etapă de Planificare.

Această închidere a ciclului asigură că îmbunătățirile nu sunt efemere, ci sunt consolidate, iar eșecurile devin oportunități de învățare, transformând organizarea lecțiilor practice într-un proces dinamic și adaptiv.

Beneficii, provocări și soluții în implementarea PDCA în IPT. Metoda PDCA este utilizată pe scară largă în managementul și îmbunătățirea proceselor educaționale datorită numeroaselor sale beneficii (figura 3):

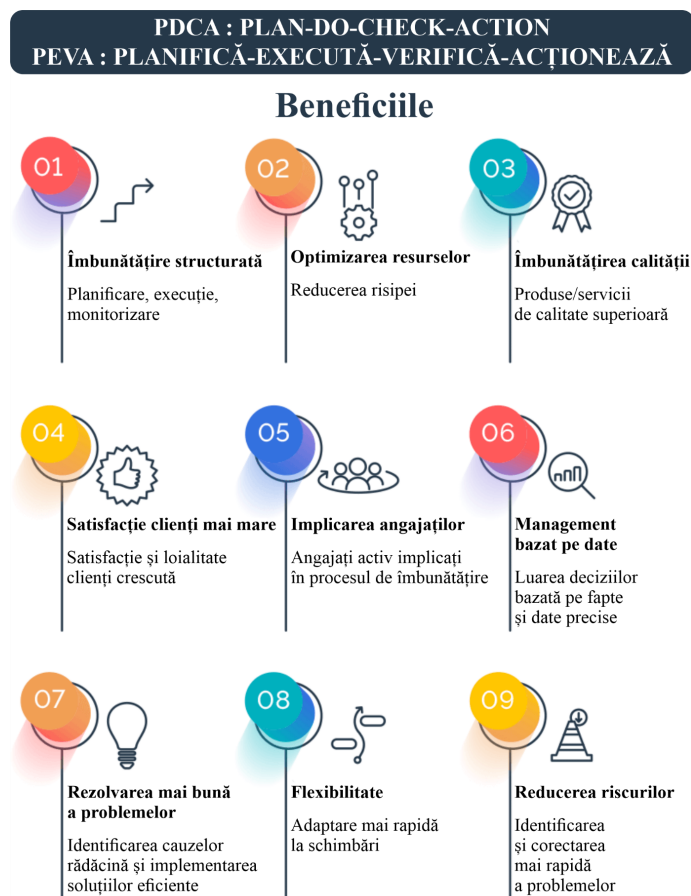


Figura 3. Beneficiile utilizării acționale a modelului Plan-Do-Check-Act? (Adaptată după Adeline de Oliveira) [8]

Nici un proces de schimbare nu este lipsit de obstacole. Prezentăm câteva dintre cele mai frecvente provocări și soluții posibile:

➤ *Provocare 1: Rezistența la Schimbare și Lipsa unei Culturi a Calității.*

- Manifestare: cadrele didactice și conducerea pot fi reticente în a adopta un nou proces, perceput ca birocratic sau ca o povară suplimentară. Lipsa unei tradiții de a lucra cu date și de a se autocritica.

- Soluție:

- Lideriat și Implicare: conducerea școlii trebuie să fie principalul promotor al modelului, explicând beneficiile pe termen lung pentru toți (profesori vor avea elevi mai buni și mai motivați, școala va crește prestigiul);
- Formare și Demonstrație: oferirea de training practic și organizarea de proiecte- pilot la scară redusă pentru a demonstra eficacitatea și a reduce teama de necunoscut;
- Delegarea și Împuternicirea: implicarea profesorilor în elaborarea instrumentelor și analiza datelor, pentru a se simți proprietari ai procesului.

➤ *Provocare 2: Resurse de Timp, Umane și Financiare Limitate.*

- Manifestare: colectarea și analiza datelor necesită timp. Actualizarea echipamentelor și formarea personalului costă bani.

- Soluție:

- Pornirea Mică: începerea cu un singur profil sau cu o singură competență, pentru a nu fi copleșitor;
- Digitalizare: utilizarea unor instrumente gratuite sau ieftine (Google Forms, Microsoft Forms) pentru a automatiza cât mai mult din colectarea și centralizarea datelor;
- Căutarea de Finanțare Externă: elaborarea de proiecte pentru fonduri europene (de ex.,

PNRR) sau sponsorizări din partea partenerilor economici, care au un interes strategic direct în parteneriat.

Concluzii. Aplicarea Modelului PDCA în organizarea lecțiilor practice din învățământul profesional tehnic oferă multiple beneficii:

1. Asigură o abordare sistematică și științifică a procesului educațional;
2. Permite o aliniere mai bună între competențele dezvoltate și cerințele pieței muncii;
3. Facilitează identificarea și corectarea rapidă a problemelor
4. Promovează îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional;
5. Sporește satisfacția tuturor părților implicate.

Recomandări. Pentru o implementare eficientă a modelului PDCA se recomandă:

1. Formarea cadrelor didactice în utilizarea modelului PDCA și a metodelor de evaluare a competențelor;
2. Consolidarea parteneriatelor cu mediul economic prin mecanisme structurate de colaborare;
3. Dezvoltarea unui sistem integrat de monitorizare și evaluare a lecțiilor practice;
4. Alocarea de resurse specifice pentru implementarea și monitorizarea procesului;
5. Crearea unui cadru instituțional care să sprijine aplicarea modelului PDCA la nivel de sistem.

Implementarea modelului PDCA în învățământul profesional tehnic reprezintă o investiție în calitatea educației și în viitorul tinerilor, contribuind la formarea unei forțe de muncă competente și adaptabile la cerințele economiei moderne.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2020). **Vocational education and training in Europe: 1995-2035**. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3073>
2. Moen R., Norman C. (2006). *Evolution of the PDCA Cycle*. https://www.researchgate.net/publication/265022081_Evolution_of_the_PDCA_Cycle
3. The Deming Institute. (n.d.). *PDSA Cycle*. <https://deming.org/explore/pdsa/>
4. OECD. (2018). *Seven Questions about Apprenticeships*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/seven-questions-about-apprenticeships_9789264306486-en

5. Billett S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-1954-5>
6. ASQ. (n.d.). *Plan-Do-Check-Act (PDCA) Cycle*. <https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle>
7. Tague N. R. (2004). *The Quality Toolbox*. <https://asq.org/quality-press/display-item?item=H1224>
8. Adeline de Oliveira, (2024). *What Is the PDCA Cycle: Definition, Steps, and Examples*. <https://blog.proactioninternational.com/en/pdca-method-complete-guide-lean>
9. European Commission. (2020). *A European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>
10. UNESCO. (2016). *Strategy for Technical and Vocational Education and Training*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239>
11. Camera de Comerț și Industrie a Republicii Moldova. (2023). *Parteneriatul mediului de afaceri cu instituțiile de învățământ profesional*. <https://www.chamber.md/ro/proiecte/parteneriate-educationale>
12. OECD. (2020). *Vocational Education and Training (VET)*. <https://www.oecd.org/en/topics/vocational-education-and-training-vet.html>
13. European Training Foundation. (2020). *Quality in VET*. <https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/news/quality-vet-key-recovery-and-just-transitions>
14. UNESCO-UNEVOC. (2020). *TVET Country Profiles*. <https://unevoc.unesco.org/home/TVET+Country+Profiles>
15. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *VET and inclusion*. <https://www.european-agency.org/>
16. Wiggins G. (1990). *The Case for Authentic Assessment*. <https://eric.ed.gov/?id=ED328611>
17. Patton M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>
18. Hattie J., Timperley H. (2007). *The Power of Feedback*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>
19. Spear S., Bowen H. K. (1999). *Decoding the DNA of the Toyota Production System*. <https://hbr.org/1999/09/decoding-the-dna-of-the-toyota-production-system>
20. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report*. <https://en.unesco.org/gem-report/>
21. Senge P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/294459/the-fifth-discipline-by-peter-m-senge/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.07>
CZU: 78+159.9:16

INTONAȚIA– EXPRESIA VIE A TRĂIRII MUZICALE

Daniela Carmen ROȘOGA POPA,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
asistent universitar, Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu, **România**
ORCID: 0009-0007-6390-2051
E-mail: danielacarmen.popa@ulbsibiu.ro

Rezumat. *Articolul abordează conceptul de intonație ca fenomen complex, aflat la intersecția dimensiunilor tehnice, psihologice și estetice, ale muzicii. Conceptul desemnează atât înălțimea sunetului cât și tensiunea sau tonalitatea afectivă a discursului. Se conturează o înțelegere extinsă a intonației, dincolo de simpla corectitudine a redării sonore. B. Asafiev a oferit una dintre cele mai influente interpretări a noțiunii, văzând intonația ca „inclusiunea conștiinței în ton” și atribuindu-i valoare retorică și expresivă. Această viziune a fost continuată de V. Medușevski, care a introdus conceptul de „protointonație”, înțeles ca fundament psihico-spiritual al exprimării muzicale, precursor al intonației artistice. În această lumină, intonația devine un proces dinamic, prin care experiența interioară se transformă în expresie sonoră. Este subliniat, de asemenea, rolul audierii conștiente, ca premisă a dezvoltării intonației. Percepția muzicală presupune atât receptarea obiectivă a textului sonor, cât și implicarea subiectivă a interpretului și a ascultătorului, care conferă muzicii sens și valoare emoțională. L. Granețkaia distinge între intonația logică, derivată din structura obiectivă a operei, și intonația creatoare, rezultată din interpretarea personală, artistică.*

Cuvinte-cheie: *intonația logică, intonația creatoare, audiere conștientă, mijloc de expresie, act interpretativ, mijloc de comunicare artistică, protointonație.*

INTONATION – THE LIVE EXPRESSION OF MUSICAL EXPERIENCE

Summary. *The article approaches the concept of intonation as a complex phenomenon, located at the intersection of the technical, psychological and aesthetic dimensions of music. The concept designates both the pitch of the sound and the tension or affective tonality of the speech. An extended understanding of intonation is outlined, beyond the simple correctness of sound reproduction. B. Asafiev offered one of the most influential interpretations of the notion, seeing intonation as the “inclusion of consciousness in tone” and attributing to it rhetorical and expressive value. This vision was continued by V. Medushevski, who introduced the concept of “protointonation”, understood as the psycho-spiritual foundation of musical expression, a precursor of artistic intonation. In this light, intonation becomes a dynamic process, through which inner experience is transformed into sound expression. The role of conscious hearing is also emphasized, as a premise for the development of intonation. Musical perception involves both the objective reception of the sound text and the subjective involvement of the performer and the listener, which gives the music meaning and emotional value. L. Granețkaia distinguishes between logical intonation, derived from the objective structure of the work, and creative intonation, resulting from personal, artistic interpretation.*

Keywords: *logical intonation, creative intonation, conscious hearing, means of expression, interpretative act, means of artistic communication, protointonation.*

Introducere. Intonația, concept central în teorie și practica muzicală, își are originile în termenul grec *tonos*, ce desemna atât înălțimea sunetului, cât și tensiunea interioară sau tonalitatea afectivă a discursului [6]. Etimologia ilustrează, încă de la început, dubla natură a noțiunii: pe de o parte, ca fenomen obiectiv, măsurabil, legat de corectitudinea redării sonore, iar pe de altă parte, ca expresie subiectivă a trăirilor și intențiilor artistice. Din această perspectivă, intonația devine nu doar un element tehnic, ci și un mijloc fundamental de comunicare artistică.

În tradiția muzicologică B. Asafiev a jucat un rol esențial în conturarea dimensiunii semantice și expresive a intonației, definind-o drept „inclusiunea conștiinței în ton” și subliniind relația ei cu figurile de stil și expresiile tropice din limbaj [1]. Astfel, intonația nu este un simplu procedeu acustic, ci un mecanism prin care muzica dobândește sens, devenind purtătoare de idei, imagini și emoții. Pe urmele sale, V. Medușevski a elaborat conceptul de „protointonație”, văzută ca formă embrionară a experienței sonore, din care se dezvoltă ulterior expresia

artistică, relevând legătura organică dintre dimensiunea psihică și cea muzicală a fenomenului [4].

Dincolo de aceste fundamente teoretice, cercetările contemporane evidențiază faptul că intonația este strâns legată de procesul auditivei conștiente. Actul muzical nu se rezumă la perceperea pasivă a sunetelor, ci presupune o trăire profundă, în care ascultătorul și interpretul participă activ la generarea sensului muzical. Ion Gagim accentuează faptul că trăirea muzicii implică identificarea eului cu arta sonoră, transformând intonația într-un canal prin care omul își exprimă interioritatea [3].

În această lumină, intonația devine o punte între dimensiunea obiectivă a textului muzical și contribuția creativă a interpretului. De asemenea, L. Granțkaia subliniază importanța diferenței dintre intonația logică, derivată din structurile obiective ale operei, și intonația creatoare, prin care interpretul conferă lucrării o expresivitate personală [5]. Astfel, studiul intonației devine o explorare a modului în care tehnica și emoția, structura și trăirea, se împletesc în actul artistic.

Analiza intonației ca produs al auditivei conștiente și ca mijloc de expresie artistică relevă faptul că aceasta este mai mult decât un fenomen tehnic: reprezintă o categorie estetică și pedagogică de prim rang. Înțelegerea și aplicarea intonației în procesul interpretativ contribuie nu doar la acuratețea execuției, ci mai ales la profunzimea comunicării muzicale, acolo unde sunetul se transformă în expresie vie a spiritului uman.

Astfel, lucrarea de față își propune să exploreze intonația atât ca produs al auditivei muzicale conștiente, cât și ca mijloc de expresie artistică, subliniind rolul său formativ, estetic și comunicativ în procesul interpretării muzicale.

Discuții. Intonația ca produs al auditivei conștiente și mijloc de expresie artistică în actul interpretativ. Termenul „intonație” se referă atât la ton muzical, cât și la tensiune fizică. Conform Lexicului Liddel-Scott-Jones, grupul de sensuri asociat cu ο τόνος include:

- ton muzical, referindu-se la înălțimea și calitatea sunetelor;
- tensiune fizică, legată de tensiunea dintr-un material sau dintr-o structură;
- stare emoțională sau tonalitate, indicând nuanțele de sentiment în vorbire sau scriere [6, p. 1804-1805].

În cartea *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Ion Gagim subliniază că „Intonația în muzică se prezintă în două sensuri:

- ca reproducere exactă (curată) a sunetelor conform înălțimii lor (a intona corect – a into-

na fals). Problema intonației sub acest aspect este specifică vocii și instrumentelor cu sistem netemperat (la pian, de exemplu, această problemă nu apare);

- ca intonare-rostire, pronunțare a liniei melodice conform logicii desfășurării ei, ca discurs muzical-semantic” [3, p. 185].

B. Asafiev, în cercetările sale – și cu precădere în muzicologia rusă –, leagă folosirea termenului *intonatie* de figura retorică. Există asemănări semnificative între intonație și figurile de stil, precum și cu expresiile tropice din texte (de exemplu, texte biblice). Intonația devine, astfel, o figură care se desprinde de fundal. Conform teoriei Gestalt, intonația reprezintă o răsucire sau o schimbare bruscă în monotonie, ritm și în mișcarea melodică, aspecte evidențiate de Asafiev [1]. Muzicologii ruși utilizează frecvent termenul său, acceptând exemple precum „intonația de suspin”, „intonația de gest” sau „intonația morții”. Acest concept este strâns legat de tema muzicală, de conținutul muzicii și de imaginea artistică.

B. Asafiev clarifică perspectivele diferite ale conceptului de intonație:

- intonația în muzică se referă la acordarea la un nivel specific de sonoritate, atât în interpretarea instrumentală cât și vocală;
- *tonos* se referă la modul în care o coardă este întinsă sau strânsă, aspect esențial în interpretarea instrumentală;
- corectitudinea în cântare implică acordarea la o anumită înălțime a tonului, fiind crucială pentru interpretarea muzicală corectă și expresivă.

Viziunea lui Asafiev aduce în discuție conceptul de acordare a vocii la un ton acceptabil, subliniind redundanța comunicării prin tonalitate. El explorează fuziunea dintre muzica instrumentală și vocală, accentuând importanța textului și a sunetului în comunicare [1].

Discuția despre intonație în muzică, așa cum este explorată de Vyacheslav Medushevsky, aduce în prim-plan o abordare complexă a formei muzicale. În teza sa *Intonarea și natura fabuloasă a formei muzicale*, Medushevsky analizează interacțiunea dintre intonație și fabula muzicală, evidențiind cum aceste elemente contribuie la expresivitatea și comunicarea muzicală.

El introduce o definiție duală a formei muzicale, accentuând importanța intonației ca un mijloc de exprimare subiectivă, în contrast cu forma, care se ocupă de structura tehnică a compoziției. Această distincție este crucială pentru înțelegerea modului în care muzica transmite emoții și idei.

Medushevsky face, de asemenea, o diferențiere între sintaxa construcției și sintaxa imaginii, ceea ce sugerează că modul în care sunt organizate elementele muzicale poate influența percepția auditoriului. Noua opoziție între structură și formă, legată de conținut, subliniază complexitatea relației dintre forma externă a unei lucrări muzicale și mesajul său intern.

Această abordare contribuie la o înțelegere mai profundă a muzicii ca artă care comunică nu doar prin note, ci și prin structuri și intenții subiacente, invitând la o explorare mai detaliată a modului în care intonația și fabula interacționează în creația muzicală [2].

Conceptul de „protointonație”, introdus de muzicologul Veaceslav Medușevski, reprezintă fundamentul intonației muzicale. Protointonația poate fi înțeleasă ca pregătirea interioară pentru a stabili un contact sonor cu realitatea. Astfel, intonația se dezvoltă din această stare inițială, iar forma materială a intonației ne permite să ne conectăm cu protointonația [4].

Această mișcare se desfășoară în trei etape: începe cu un sens psihico-spiritual, care dă naștere la protointonație, iar apoi evoluează spre intonație. Această progresie subliniază legătura dintre experiențele interioare și expresia muzicală, evidențiind modul în care emoțiile și percepțiile noastre se transformă în comunicare sonoră [4, p. 35–39].

Actul percepției muzicale are o natură atât subiectivă, cât și obiectivă: individul percepe subiectiv conținutul textului, dar această subiectivitate se manifestă în cadrul parametrilor sonori ai textului muzical. Ascultătorul receptează ceea ce transmite textul (obiectiv), însă își aduce contribuția proprie prin creativitate și imaginație (subiectiv).

Prin urmare, impresiile muzical-auditive nu au un conținut uniform. Se pot distinge mai multe aspecte ale percepției auditive: aspectul timbral (culoarea sunetului), aspectul sonor-fonic (coerența și armonia diverselor sunete), aspectul intonațional (intonația ca unitate semantică) și aspectul tonal (tendința de a rezolva fraza muzicală în tonică).

A experimenta muzica înseamnă a avea o comunicare profundă cu aceasta la nivel interior: „Muzica izvorăște, indiferent de vitalitatea sau profunzimea ei, din acest fapt, anume că muzicianul se identifică cu ea, o trăiește cu întreaga sa ființă, își dăruiește prin muzică eul său complet, sumă a ceea ce este mai bun, în însușirile sale, și nu doar o parte a sa” (subl. I. G.) [3].

Analizând fenomenul muzical în această perspectivă, putem ajunge la esența sa. În această lumină,

I. Gagim utilizează termenul de trăire în mod pedagogic și psihologic, considerându-l o etapă esențială în percepția artei muzicale: „Trăirea, ca proprietate a Eului, intră în structura conștiinței, alcătuind nucleul ei. Trăirea este absolutul experienței. Prin trăire se produce sesizarea globală a sensului existenței. A trăi muzica (arta) înseamnă a te afla sub imperiul legilor ei supreme. De îndată ce răsună o muzică simțim cum interiorul nostru se schimbă, luând altă tonalitate” [3].

Trăirea muzicală este în legătură directă cu intonația muzicală. Fenomenului de intonație i s-au dat mai multe definiții în literatura de specialitate. Aceasta reprezintă o manifestare a sonorității, fără de care muzica nu poate exista. Intonația este un factor esențial, atribuind sens sunetelor. Sunetul este legat de viață, datorită gândirii intonaționale. Din acest motiv, concentrarea pe intonație oferă educației muzicale o semnificație specifică, realizând conexiunea cu universul interior al individului.

B. Asafiev stabilește intonarea ca fiind „include-re conștiinței în ton”, referindu-se la „ton-tonus”. Muzicologul subliniază importanța specifică a intonației în raport cu melosul și vocalizarea actului de trăire muzicală [1].

Boris Asafiev a extins conceptul de intonație în muzică, considerându-l esențial pentru exprimarea artistică. Potrivit lui, intonația nu este doar o simplă notare melodică, ci un mecanism complex care reflectă emoțiile și intențiile muzicale ale compozitorului.

Asafiev a subliniat că intonația se leagă strâns de stilurile naționale și personale, având în vedere că fiecare cultură își dezvoltă propriile modalități de a exprima idei muzicale. De exemplu, un motiv poate căpăta semnificații diferite în funcție de tradițiile și contextul cultural în care este folosit. Astfel, intonația devine un instrument de comunicare și de identificare a caracterului distinctiv al unei opere muzicale [2].

L. Granețkaia susține importanța aplicării conceptului psihologic dezvoltat de C.A. Martienssen și evidențiază că „orientarea școlii metodice românești după principiul psihologic a lui C.A. Martienssen ne demonstrează apariția și teoretizarea conceptului psihologic în ulterioarele cercetări metodologice. Până a ajunge în ultimă etapă „creatoare” în auzul interior al interpretului, după stabilirea sensurilor și semnificațiilor mesajului, intonația se cristalizează în conștiință ca «intonație logică» [5, p. 182–188].

Unii experți ai domeniului menționează că „Intonația apare sub două ipostaze: logică și creatoare. Or, în înțelegerea și redarea textului, interpretul are

de-a face într-o primă etapă cu intonații ce rezultă obiectiv din structurile textului, și care-i permit înțelegerea semnificațiilor operei, și abia mai târziu cu intonații artistice creatoare prin care el redă aceste semnificații publicului” [5, p. 182-188].

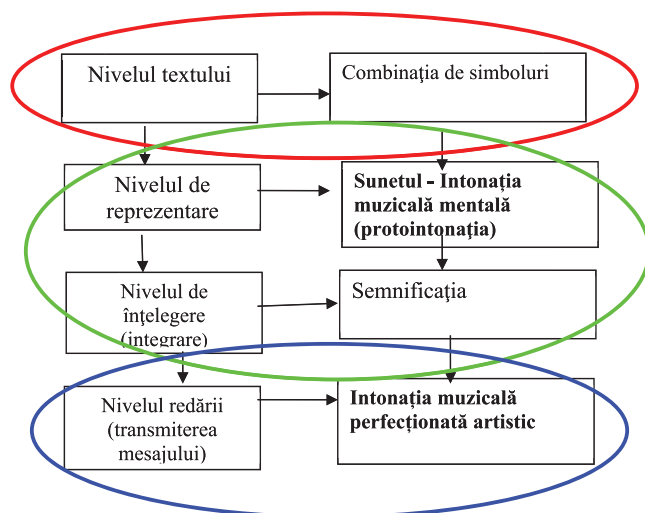


Figura 1. Procesul psiho-interpretativ al redării muzicale și obținerii intonațiilor artistice (după A. Pitiș, I. Minei, L. Granețkaia)

L. Granețkaia formulează două idei esențiale pentru a defini intonația ca un instrument artistic indispensabil în interpretarea muzicală:

„1. Calea auditivă conform formulei lui B. Asafiev rezidă în: ascult – aud – trăiesc mesajul muzical – înțeleg sensul intonațional – creez imaginea artistică;

2. Calea interpretativă conform formulei lui C.A. Martienssen: văd – aud – simt/înțeleg imaginea muzicală – determin mișcările/procedeele interpretative – emit sunetul”.

Așadar, considerăm că studiul pianistic al creației muzicale trebuie să parcurgă conform a două

modele similare ce contribuie la realizarea actului interpretativ: modelul interpretativ a lui C.A. Martienssen și cel auditiv al muzicologului B. Asafiev” [5]. Activitatea de audiție conștientă este crucială pentru dezvoltarea reprezentării auditive a spectrului de idei (imagine artistică) și pentru identificarea și perfecționarea intonațiilor artistice care se potrivește mesajului muzical.

Concluzii. Studiul intonației evidențiază rolul ei esențial în definirea expresivității și a semnificației muzicii. Departe de a fi doar un criteriu tehnic al corectitudinii sonore, intonația reprezintă un proces complex prin care sunetul devine purtător de sensuri, emoții și valori estetice.

Conceptele dezvoltate de B. Asafiev și V. Medușevski arată că intonația nu poate fi separată de dimensiunea psihică și spirituală a interpretului. Ideea de „protointonație” subliniază faptul că expresia muzicală își are rădăcina în experiența interioară a individului, care este transformată prin audiție conștientă în comunicare artistică [1]; [4].

De asemenea, distincția formulată de L. Granețkaia între intonația logică și cea creatoare confirmă că actul interpretativ presupune atât respectarea structurii obiective a operei, cât și o contribuție personală, unică, a interpretului [5]. În acest sens, intonația devine un instrument al dialogului dintre compozitor, interpret și auditoriu.

Prin urmare, intonația se conturează ca un fenomen integrator, ce unește dimensiuni obiective și subiective ale muzicii, tehnica și trăirea, structura și expresivitatea. Înțelegerea și valorificarea sa în educația și practica muzicală asigură nu doar precizia execuției, ci și autenticitatea comunicării artistice, contribuind la formarea unei interpretări vii, capabile să transmită sens și emoție.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BORIS A. *Intonatsia in the context of music theory of the 21st century*. Khannanov, I. 2018. 2, 2018, Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Vol. 44, pp. 485-501.
2. GAGIM I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003. p. 276. ISBN 973-612-049-X.
3. GAGIM I. *Omul în fața muzicii*. Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2000. p. 105. ISBN 9975-9555-5-X.
4. GRANEȚKAIA L. Valorificarea conceptului psihologic a lui C.A. Martienssen în pedagogia muzicală românească. În: *Materialele Forumului cultural internațional 2 Dimensiunea europeană a educației artistice și culturale*, 26 februarie 2015, Chișinău, pp.182-188, ISBN 978-9975-52-186-4.
5. LIDDEL H.G., & SCOTT R., & JONES, H.S. *Lexicon of the Greek Language*. Oxford University Press, 1843-1940., rep. 1996, p. 2446. ISBN-10: 0-19-864226-1, ISBN-13: 978-0-19-864226-8.
6. АСАФЬЕВ Б. *Музыкальная форма как процесс*. Москва: Музыка, 1971. p. 377.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.08>
CZU: 159.9:37.01+33:378=161.1

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕОБЛАДАЮЩИХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ МОТИВОВ ОБУЧЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Наталия БРАЙЛЯН,
лектор, докторанд,
Молдавский Государственный Университет, Кишинэу, РМ
ORCID: 0000-0002-7778-2712
E-mail: natabibni@gmail.com

Резюме. В статье рассмотрены результаты исследования специализированных мотивов обучения и их динамики у современных студентов, их влияние на активизацию учебной мотивации студентов разных курсов экономического и психологического вузов. Исследовательская группа состояла из студентов разных курсов Экономического и Педагогического Университетов. Результаты исследования подтверждены с помощью психологических авторских методик, актуальных в современной прикладной психологии. Мотивация составляет основу деятельности личности, в том числе и учебной деятельности студентов в вузе. Психологи, изучающие проблему мотивации учебной деятельности, подчёркивают большую значимость её развития и сохранения. Именно учебная мотивация является главным фактором формирования познавательной активности студентов, развития мышления, приобретения знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности личности.

Ключевые слова: учебная мотивация, студенты, психология, специализированные мотивы, приобретение знаний, познавательная активность, овладение профессией.

STUDY OF THE PREVAILING SPECIALIZED LEARNING MOTIVES OF MODERN UNIVERSITY STUDENTS

Summary. The article considers the results of the study of specialized learning motives and their dynamics in modern university students, and their influence on the activation of educational motivation of students of different courses of economic and psychological universities. The research group consisted of students of different courses of the Economic and Pedagogical Universities. The results of the study are confirmed by means of psychological author's methods, relevant in modern applied psychology. Motivation is the basis of the individual's activity, including the educational activity of students at the university. Psychologists studying the problem of motivation of educational activity emphasize the great importance of its development and preservation. It is educational motivation that is the main factor in the formation of students' cognitive activity, the development of thinking, the acquisition of knowledge necessary for the successful professional activity of the individual.

Keywords: educational motivation, students, psychology, specialized motives, acquisition of knowledge, cognitive activity, mastering a profession.

STUDIUL MOTIVELOR DE SPECIALITATE PREDOMINANTE DE ÎNVĂȚARE ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR MODERNI

Rezumat. Articolul analizează rezultatele unui studiu privind motivele învățării de specialitate și dinamica acestora în rândul studenților moderni, precum și influența lor asupra activării motivației pentru învățare în rândul studenților din diferiți ani de studiu ai universităților economice și psihologice. Grupul de cercetare a fost alcătuit din studenți de la diferite cicluri de studiu ale Universităților Economice și Pedagogice. Rezultatele studiului au fost validate prin utilizarea metodelor psihologice de autor, relevante pentru psihologia aplicată contemporană. Motivația reprezintă fundamentul activității individuale, inclusiv al activității educaționale a studenților universitari. Psihologii care abordează problema motivației în activitățile educaționale subliniază importanța majoră a dezvoltării și menținerii acesteia. Motivația educațională constituie factorul esențial în formarea activității cognitive a studenților, în dezvoltarea gândirii și dobândirea cunoștințelor necesare desfășurării cu succes a activității profesionale a individ.

Cuvinte-cheie: motivație educațională, studenți, psihologie, motive de specialitate, dobândire de cunoștințe, activitate cognitivă, stăpânire a unei profesii.

Введение. Изучение мотивации личности является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Высокий уровень значимости исследования мотивации для разработки современной психологии непосредственно связан с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Основой адекватной интерпретации мотивации является ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он осуществляет данный вид деятельности. Изучение особенностей учебной мотивации студентов и её структуры, знание мотивов, побуждающих их к дальнейшей работе, и их иерархии поможет решить задачи повышения эффективности педагогической деятельности в вузе. Фундаментальной базой для успешной учебной, а затем и профессиональной деятельности является высокий уровень мотивации к данному виду деятельности. Однако, на сегодняшний день, когда в мире существует огромный объем информации, предоставляемой такими источниками, как медиа, интернет, социальные сети, очень сложно мотивировать студента к систематическому обучению в вузе, планомерной работе с учебной литературой, а также сформировать навыки эффективного использования знаний, накопленных в процессе обучения. В связи с этим была определена цель исследования: изучить три группы специализированных мотивов и преобладание этих мотивов учебной деятельности студентов на разных курсах обучения. В исследовании принимали участие студенты Молдавского государственного университета, обучающиеся на 1, 2, 3, 4 курсах. Количество всех респондентов – 191 чел.

Содержание. *Мы представляем в статье анализ результатов исследования мотивации обучения в вузе по авторской методике Т.И. Ильиной.* Учебную мотивацию, как феномен, следует рассматривать как частный вид мотивации с учётом важного аспекта: включенность самой учебной мотивации в глобальный процесс деятельности учения, а именно любой вид учебной или профессиональной деятельности. Подходя к подбору методик исследования, выставляя задачи диагностики именно учебной мотивации, мы учитывали, что этот процесс определяется рядом ведущих факторов. Формулируя цели и задачи эксперимента, мы пере-

числяли их - с одной стороны это пол, возраст, эмоциональный интеллект, как часть интеллектуального развития студентов; способности, которыми наделены студенты в вузе. С другой стороны, часть учебной мотивации напрямую зависит от данной образовательной системы, образовательного учреждения, т.е. вуза, особенностей организации учебного процесса. Исходя из сложного комплекса, который представляет учебная мотивация, отметим основные её характеристики, системность, направленность и изменчивость в зависимости от актуальных условий. Выбор в качестве диагностического метода мотивации студентов именно методики Ильиной «Мотивация обучения в вузе» обусловлен тем, что главной нашей задачей было именно повышение мотивации в рамках повышения эффективности обучающего процесса студентов в вузе, прежде всего в рамках нашего исследования и на наших занятиях в целом. Поскольку тема нашего научного исследования «Особенности мотивационного аспекта личностного развития и профессионального образования студентов вуза», одной из главных целей и ожидаемых результатов исследования стало: к завершению эксперимента сформировать устойчивую, включённую студентами в свою собственную мотивационную сферу, систему положительных мотивов учебной деятельности; следующей целью мы обозначили возможность перехода этой системы во внутриличностную направленность студентов и возможность перевести несколько из данных мотивов в статус ведущих. Предложенные в методике шкалы «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома» синонимизированы как стремления к приобретению знаний, к овладению профессиональными навыками, стремлению к поиску способов получения документа об образовании. Таким образом, сами эти шкалы при указанных выше условиях и превращаются во внутренние ведущие мотивы студентов: либо один из них, либо их комбинаторное сочетание. Предложенная очерёдность проведения данной методики в рамках исследования обусловлено тем, что полученные в результате данные уточняют, дополняют и перепроверяют диагностическую базу данных после проведения первых двух методик исследования мотивации. В частности, существует взаимосвязь между методикой 2 «Изучение мотивов учебной деятель-

ности» (модификация Реана А.А., Якунина В.А.) как инструмента использованного нами для изучения индивидуальных психологических особенностей мотивации каждого студента, с методикой 3 Ильиной, которая выглядит как более обобщенный, сформированный вариант мотивационной сферы студентов, представленный чётко по трём полюсам (шкалам). Их можно переформулировать: 1) мотив – направленность на приобретение знаний; 2) мотив – стремление овладения профессией; 3) мотив – стремление получения вузовского диплома [7]. Рассматривая комплексное отношение студентов к своей будущей профессии можно обратить внимание, что основными его компонентами являются форма и мера принятия итоговых целей собственного обучения, т.е. конечный результат получения образования [2].

Интраперсональное (личностное) отношение студента к обучению в вузе, выступает одним из базовых средств достижения эффективных результатов обучения. Оно в сочетании с другими личностными чертами, развитыми у студента на данный период, вместе с ведущими мотивами и направленностью личности, осознанным ассертивным поведением, в комплексе образует учебную мотивацию. В этой связи, становится актуальным изучение именно специализированной учебной мотивации студентов в вузе, применяя такую методологию, которая показывает прямую взаимосвязь мотивации и личности; а также каким образом этот комплекс оказывает непосредственное влияние на формирование личностной и профессиональной направленности студента [5, 7, 8]. Именно этот комплекс в сочетании с высокоразвитым эмоциональным интеллектом студентов, позволяет им, основываясь на осознанной учебной мотивации, выстраивать в процессе обучения в вузе свой собственный мотивационный профиль согласно индивидуальной направленности личности, гибкости мотивов, целям, задачам и перспективам собственного развития. Такой инструмент как методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т.И. Ильиной, позволяет выявить этот мотивационный комплекс обеспечить студентов знаниями об их собственной мотивационной сфере в вузе, помочь сориентироваться в собственной мотивационной иерархии и направленности и, в конечном итоге, выработать реальные рекомендации для

построения индивидуального мотивационного профиля обучения в современном вузе по своей специальности [5].

Исходя из того, что на факультетах экономики и психологии обучаются студенты с разной мотивационной направленностью личности, что, естественно, обусловлено спецификой университетских дисциплин и будущей профессиональной деятельности, делаем закономерный вывод, что на каждом этапе развития личности студента при смене ведущей социальной позиции непременно происходит модификация (изменение) её содержания [8].

Комплекс ведущих мотивов и базовых потребностей ожидаемо приведёт к существенным перестановкам в общей иерархической структуре мотивации обучения студентов в вузе, а также повлияет на все её параметры, изученные нами ранее: гибкость, иерархизованность и широту мотивационной сферы студента, на его практические навыки и профессиональную сферу деятельности. С уверенностью можем заявить, что данные по определению мотивов, структуре мотивационного комплекса, базовым параметрам его измерения, взаимосвязи с личностью и эмоциональным интеллектом, спецификой возрастной психологии юности, описанные нами в теоретической части работы будут применены параллельно с этими методическими инструментами. Совокупность этих знаний касается всех мотивационных подструктур, которые на данном этапе могут быть детально изучены на практике непосредственно в учебном процессе в вузе [8]. Изучение этого вопроса явилось первым самостоятельным этапом нашего исследования. Из этого следует закономерный вывод, что при изменении предметного содержания дисциплин учебного плана, диагностики мотивации студентов, обучении их работе со своей мотивационной сферой, будет оказано существенное влияние на динамику мотивов и структуру мотивации в процессе обучения студентов в вузе [6].

Методология. При организации констатирующего эксперимента, нами была применена методика «Мотивация обучения в вузе», модифицированная из нескольких методик других авторов, Т.И. Ильиной. В основу методiku положены три диагностические шкалы: 1. «Приобретение знаний»; 2. «Овладение профессией»; 3. «Получение диплома». Результаты диагностики

по каждой из них показывают преобладание либо интеллектуального, либо прагматичного, либо профессионального компонента в структуре личности. В случае преобладания мотивов объединено по первым двум шкалам можно утверждать, что присутствует адекватный выбор студентом профессии и степень удовлетворённости ею достаточно высока. Опрос студентов проводился с 1 по 4 курс в Экономической Академии Молдовы и Молдавском Государственном университете: в марте 2022 г., в ноябре 2022 г. и феврале 2023 г. всего приняли участие 191 студент. Было проведено повторное исследование по данной методике в рамках формирующего эксперимента, где участвовали 42 студента (Академия) и 40 (Университет) студентов, соответственно. После этого этапа студенты были ознакомлены с полученными результатами по данной методике и приглашены для участия в заключительном этапе эксперимента, психологической интервенции для улучшения качества и повышения уровня мотивации.

Для достижения целей нашей работы, и доказательства изложенных двух из четырёх гипотез, были поставлены следующие задачи: 1) С помощью методики дать сравнительную характеристику проявления основных групп мотивов обучения студентов; 2) Изучить гендерные различия в проявлении этих основных групп мотивов обучения студентов. Характеризуя данную методику, важно отметить, что её использование напрямую зависит от целей и задач, которые ставят перед собой студенты, обучаясь в вузе. В данном случае следует отметить направленное отношение студентов к своей будущей профессии, специальности. Если рассматривать это отношение как форму и меру принятия конечных целей обучения, то актуальность использования данной методики с её шкалами, которые отражают это отношение, становится оправданной. В теоретической части нашего исследования мы осветили вопрос, что отношение к учебной деятельности студентов в вузе, выступает основным средством достижения обучения, т.е. происходит процесс формирования учебной мотивации студентов в вузе [1]. Поэтому становится актуальным изучение мотивации студентов, которая оказывает влияние на формирование с одной стороны личностной, а с другой, профессиональной специальной направленности студента. Исходя из того, что на

факультетах экономики и психологии обучаются студенты с разной направленностью личности, в исследовании мы будем проследить отличия и специфику их мотивационной сферы в зависимости от этого фактора, что будет отражено в сравнительном анализе в виде различных выявленных корреляционных связей или отличий. На этом самостоятельном этапе нашего исследования основной целью является выявление доминирования одной из трёх указанных в методике шкал, взаимодействие и сочетание их между собой в менталитете, мотивации и поведении студентов. Важный аспект, на который будет обращено наше внимание при анализе результатов, выявление взаимосвязей: либо комбинации тех качеств, которые заложены в этих шкалах, либо противоречивого аспекта взаимодействия шкал в ситуации немотивированности, неопределённости, неготовности к учебной и профессиональной деятельности, либо неправильном профессиональном выборе или, в крайней степени, профессиональной непригодности [4].

Учитывая специфику обработки результатов, которая заключалась в фиксированной оценке ответов по каждой шкале в соответствии со специальным ключом, мы получили следующие цифровые данные. Так как I шкала «Приобретение знаний» или «Стремление к приобретению знаний, любознательность» имела установленную максимальную границу 12,6 баллов, мы сгруппировали результаты по группам баллов, это позволило распределить ответы студентов от 1 до 12,6, что отражено в специальной таблице, в которой указаны 1) оценки по шкале «Приобретение знаний», 2) количество студентов, их получивших, 3) количество студентов в процентном соотношении к общей выборке.

Распределение результатов по баллам по шкале «Приобретение знаний»:

Исходя из факта, что сама авторская методика не предусматривает распределение данных по каждой шкале по полюсам, - высокий, средний и низкий, мы математически разделили каждую из шкал на эти промежутки, исходя из фиксированного в методике количества баллов по шкалам.

По результатам данной методики получилось три числовых промежутка: высокие оценки – от 12,6 до 8,7, средние результаты – от 8,6 до 4,7 и низкие результаты – от 1 до 4,6.



Рисунок 1. График распределения результатов по баллам по шкале I «Приобретение знаний»

На графике (рисунок 1) проиллюстрированы заданные по шкальным оценкам промежутки баллов, процентная выраженность полученных оценок по всей выборке. Необходимо отметить, что максимальная оценка в 12,6 баллов является показателем высокой направленности студента именно на процесс приобретения знания.

Высокие результаты по шкале I «Приобретение знаний» методики Ильиной «Мотивация обучения в вузе» представлены у тех студентов, которые показали при тестировании числовой результат в промежутке от 9,6 до 12,6 баллов по данной шкале. Эта группа составила 33,5% от всей выборки, а именно 66 студентов.

Средние результаты по данной шкале представлены у тех студентов, которые показали при тестировании числовой результат в промежутке от 5,4 до 9,6 баллов по данной шкале, что составило 45,2% от всей выборки, а именно 89 студентов.

Таблица 1. Распределение данных исследования по шкале «Приобретение знаний» по группам оценок и по курсу

Группы оценок	Курс					Всего
	0	1	2	3	4	
1-4.6	2	12	16	0	0	30
4.7-8.6	6	21	29	1	0	57
8.7-12.6	9	53	36	6	6	110
Всего	17	86	81	7	6	191
Распределение баллов теста в процентах по всей выборке (0-4 курс)						
1-4.6	7%	40%	53%	0%	0%	15%
4.7-8.6	11%	37%	51%	2%	0%	29%
8.7-12.6	8%	48%	33%	5%	5%	56%
Всего	9%	44%	41%	4%	3%	100.0%

Низкие результаты по шкале I «Приобретение знаний» методики Ильиной «Мотивация обучения в вузе» представлены у тех студентов, которые показали при тестировании числовой результат в промежутке от 1,2 до 5,4 баллов по данной шкале. Эта группа составила 21,3% от всей выборки, а именно 42 студента.

Результаты проведения методики отражены в таблице 1. Анализ полученных данных привёл нас к выводу, что в среднем 33,5% студентов, которые участвовали в данном эксперименте, мотивированы и осознанно стремятся к получению знаний. Это свидетельствует о том, что эта группа в наибольшей степени удовлетворена выбором профессии (психологи и экономисты). Сравнивая результаты, полученные на курсах от нулевого до четвёртого, отчётливо видно, что больше всего мотивированы студенты третьего и четвёртого курсов. Анализируя оценки, полученные студентами нулевых, первых и вторых курсов по шкале «Приобретение знаний» можно с уверенностью заявить о неярко выраженной тенденции к желанию обучаться, не отмечается особая тяга к учению, преподавателям постоянно нужно мотивировать и заставлять усваивать какой-либо материал, давать дополнительные задания и более строго контролировать их выполнение в установленные сроки [3].

Таким образом, после получения результатов можно подвести итоги по шкале 1 «Приобретение знаний». Из диаграммы, представленной на рисунке 2.9, отчётливо видно, что 89 студентов из всей выборки испытуемых, обладающих средним уровнем мотивации, составляют большую часть выборки, а именно 45,2%. Это доказывает, что на момент исследования

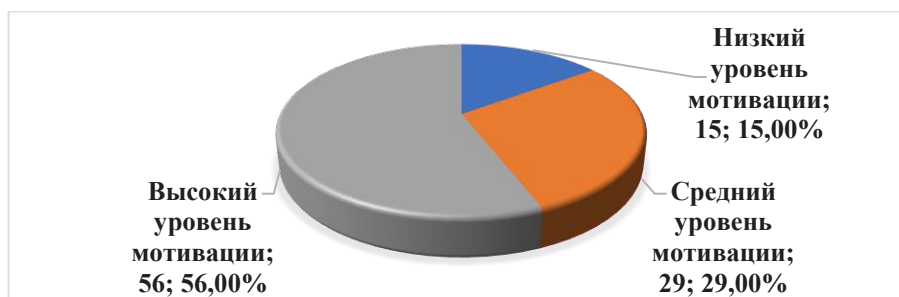


Рисунок 2. Распределение уровня мотивации по шкале «Приобретение знаний» при проведении методики «Мотивация Обучения в вузе» Ильиной

студенты обоих вузов были реально заинтересованы в процессе учебной деятельности, активно участвовали в подготовке к занятиям в вузе, отличались интересом к учёбе, высокой познавательной активностью, которая нашла отражение в анализе результатов эксперимента и учебной успеваемости по изучаемым предметам. Шкала II «Овладение профессией», или «Стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессиональные навыки» имела установленную максимальную границу 10 баллов по ключу, фиксированному в методике, что дало нам возможность распределить ответы студентов по баллам от 1 до 10. Для получения верного распределения результатов по баллам по шкале «Овладение профессией» при обработке результатов исследования по Шкале II мы применяли следующую градацию полученных баллов: высокие результаты - от 6.4 до 10, средние результаты - от 3.2 до 6.4 и низкие результаты - от 1 до 3.2. На рисунке 3 мы можем наглядно увидеть, как

распределяются промежутки баллов по шкале «Овладение профессией». Необходимо отметить, что максимальная оценка в 10 баллов служит показателем высокой направленности студента именно на повышение своего профессионализма, овладение профессиональными навыками. Результат по тестированию по данной шкале, показал, что самые высокие оценки имеют всего 0.5%, низкие оценки – 6.2%, большинство студентов имеют средние оценки, т.е. они ещё не до конца определились в профессиональном плане, с выбором профессии, учатся по настоянию родителей.

Высокие результаты по данной методике по шкале II «Овладение профессией» или «Стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессиональные навыки» представлены у студентов, которые показали при тестировании числовой результат от 6.6 до 10. Эта группа составила 22.3% от всей выборки, а именно 44 студента.



Рисунок 3. График распределения результатов по баллам по шкале «Овладение профессией»

Таблица 2. Распределение данных исследования по шкале «Овладение профессией» по группам оценок и по курсу

Группы оценок	Курс					Всего
	0	1	2	3	4	
1-3.3	1	14	15	1	1	32
3.4-6.6	10	53	48	4	3	118
6.7-10	6	19	18	2	2	47
Всего	17	86	81	7	6	191
Структура и коэффициент корреляции						
1-3.3	3%	44%	47%	3%	3%	16%
3.4-6.6	8%	45%	41%	3%	3%	60%
6.7-10	13%	40%	38%	4%	4%	24%
Всего	9%	44%	41%	4%	3%	100.0%

Средние результаты по данной шкале приходятся на промежуток от 3.2 до 6.4 баллов. Доля студентов, результаты которых попали в этот диапазон, составила 65.5% от всей выборки, т.е. 129 студентов.

Низкие результаты по шкале II «Овладение профессией» представлены у тех студентов, результаты которых при диагностике оказались в промежутке от 1 до 3.2 баллов по данной шкале. Студенты, которые показали такой результат, составили 12.2% от всей выборки или 24 человека.

В таблице 2 показан анализ проведения методики по шкалам и по курсам. Мы можем констатировать, что 22.3% студентов демонстрируют высокую мотивацию и стремятся к овладению профессиональными навыками и повышать свой профессиональный уровень. При сравнении полученных результатов по отдельным курсам, очевидно, что высокая мотивация к овладению профессиональными навыками наблюдается только у четвертого курса. У студентов остальных курсов уровень мотивации

по данной шкале примерно на одном уровне и составил около 20%. Таким образом, можно заключить, что по Шкале II «Овладение профессией» стремление к повышению уровня профессионализма также неярко выражено.

Таким образом, на основании проведенной диагностики по шкале II «Овладение профессией» (рис.2.11), мы можем сделать выводы, что наибольшую долю от всей выборки, а именно 239 студентов или 66%, составляют студенты со средним уровнем мотивации к овладению профессией. Из этого следует, что большинство студентов стремятся к получению профессиональных навыков и повышению своего профессионализма, но это стремление на момент проведения исследования, не ярко выражено.

Шкала III «Получение диплома». **Так как данная шкала** имела установленную максимальную границу 10 баллов по фиксированному в методике ключу, это позволило распределить ответы студентов от 1 до 10, что отражено на графике.

При обработке результатов исследования по Шкале III мы применяли следующее, установленное в методике в качестве ключа, распределение полученных баллов: высокие результаты - от 6.4 до 10 баллов, средние результаты - от 3.2 до 6.4 баллов и низкие результаты - от 1 до 3.2 баллов.

По распределению результатов по баллам по шкале III «Получение диплома» наглядно мы можем увидеть, как распределились промежутки баллов, полученных в результате диагностики студентов по данной шкале. Следует отметить, что высокий уровень мотивации студентов приходится на максимальную оценку 10 баллов. Она является показателем стремления студента получить диплом, при этом сам про-

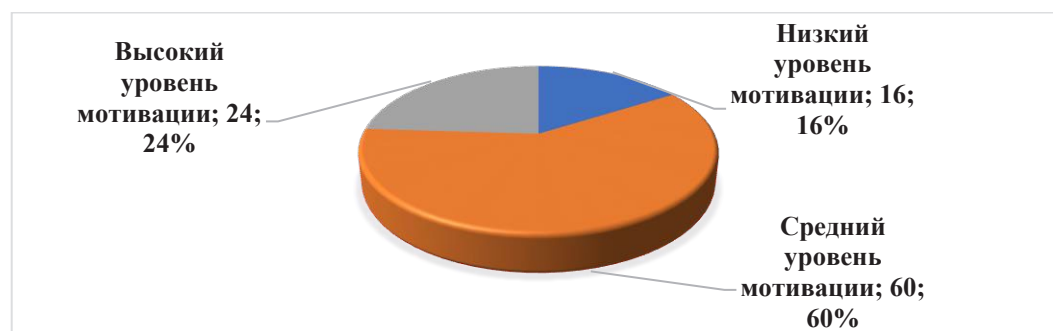


Рисунок 4. Распределение уровня мотивации по шкале II «Овладение профессией» при проведении методики «Мотивация Обучения в вузе» Ильиной



Рисунок 5. График распределения результатов по баллам по шкале «Получение диплома»

цесс обучения и повышение уровня профессионализма его не особо заботят.

По итогам обработки полученных результатов, количество студентов с самыми высокими оценками по Шкале III «Получение диплома» методики «Мотивация Обучения в вузе» 32.0%, что составляет 63 студента. Средний уровень мотивации по данной шкале составил 37% или 73 студента от всей выборки.

Таблица 3. Распределение данных исследования по шкале «Получение диплома» по группам оценок и по курсу

Группы оценок	Курс					Всего
	0	1	2	3	4	
1-3.3	8	30	28	1	4	71
3.4-6.6	5	27	32	2	0	66
6.7-10	4	29	21	4	2	60
Итого	17	86	81	7	6	191
Структура распределения данных						
1-3.3	11%	42%	39%	1%	6%	36%
3.4-6.6	8%	41%	48%	3%	0%	34%
6.7-10	7%	48%	35%	7%	3%	30%
Итого	9%	44%	41%	4%	3%	100.0%

По итогу мы получили всего 13 студентов с самым *низким* уровнем учебной мотивации, что составило 6.7% от всей выборки. Им рекомендовано обязательное участие в психологической интервенции и работа над своей учебной мотивацией, а также чтение мотивационной литературы, участие в различных семинарах и тренингах, влияющих на построение собственного мотивационного профиля.

Таким образом, на основании данных, представленных в таблице 3, мы можем сделать вывод, что у 32% студентов наблюдается высокий уровень мотивации к получению диплома, что, однако, далеко не всегда сопровождается стремлением к получению знаний. При сравнении полученных результатов по отдельным курсам, мы можем увидеть, что высокая мотивация к овладению профессиональными навыками наблюдается только у третьего курса (75% от всей выборки).

У студентов первого и четвертого курсов уровень мотивации по данной шкале примерно на одном уровне и составил также достаточно высокий и составил около 40%. Таким образом, можно констатировать, что по Шкале III «Полу-

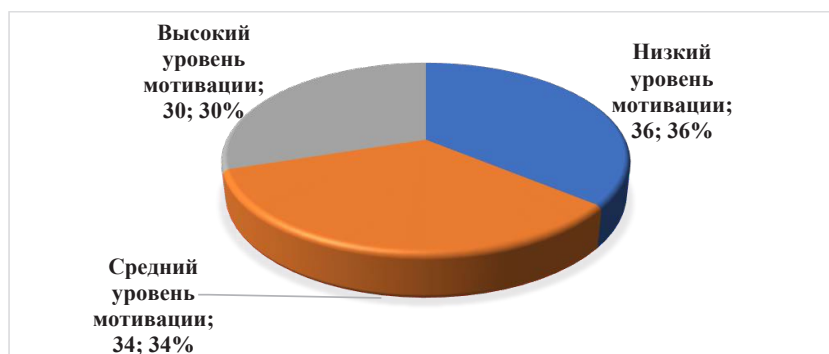


Рисунок 6. Распределение уровня мотивации по шкале «Получение диплома» при проведении методики «Мотивация Обучения в вузе» Ильиной

Таблица 4. Сводная таблица результатов диагностики по трём шкалам
Методики «Мотивация Обучения в вузе» Ильиной

Шкала	Оценки Интервалы	Количество студентов	% соотношение	Уровень по шкале
Приобретение знаний	1..4,6	30	15%	низкий
	4,7..8,6	57	29%	средний
	8,7..12,6	110	56%	высокий
Овладение профессией	1..3,3	32	16%	низкий
	3,4..6,6	118	60%	средний
	6,7..10	47	24%	высокий
Получение диплома	1..3,3	71	36%	низкий
	3,4..6,6	66	34%	средний
	6,7..10	60	30%	высокий
Итого		191	100%	

чение диплома» стремление к получению диплома также неярко выражено.

Результаты исследования по Шкале III «Получение диплома» изложены на рисунке 6. На нем видно, что 73 студента из всей выборки испытуемых, обладающих средним уровнем мотивации, составляют большую часть выборки, а именно 37,0%. Однако, следует принять во внимание, что все уровни мотивации развиты приблизительно в равной степени, поскольку, исходя из числовых данных, результаты распределились на три группы почти в равных долях. Соответственно, можно сделать вывод, что стремление и мотивация к получению диплома, как формального приобретения и усвоения знаний, не очень выражено, а соотношение выраженности всех трёх шкал находится в балансе

Выводы. С целью доказательства выдвинутой в исследовании гипотезы о различиях в уровне мотивации к обучению студентов, при

статистической обработке полученных результатов исследования, мы также использовали критерий t-Стьюдента, который позволяет выявить статистически достоверные различия в изучаемых выборках. В методике «Мотивация обучения в вузе» мы изучали различия уровня мотивации студентов экономистов и психологов по всем шкалам, входящим в данную методику, также анализировали различия по гендерному признаку, по курсам. Для оценки факторов по данному опроснику мы применили t-тест, доказательством служит столбец Sig.(F), если значимость меньше, чем заданный уровень значимости 0,05, то дисперсии по выборкам не отличаются и правомерно использовать t-тест. На основании полученных результатов, мы пришли к выводу, что по шкале I «Приобретение знаний» методики «Мотивация обучения в вузе» между студентами двух специальностей – экономистов и психологов, достоверно значимых различий

Таблица 5. Результаты исследования мотивации обучения студентов двух вузов по t-критерию Стьюдента по различным параметрам

Методики мотиваций	Средние t баллы					
	Специальность		Гендер		Курс	
	Экономисты	Психологи	Муж.	Жен.	1	3
Методика 3.1 Мотивы обучения в вузе. Шкала 1 «Приобретение знаний»	8,44	8,55	8,55	8,43	8,88	10,76
Методика 3.1 Мотивы обучения в вузе. Шкала 2 «Овладение профессией»	5,44	5,00	5,00	5,46	5,33	6,58
Методика 3.1 Мотивы обучения в вузе. Шкала 3 «Получение диплома»	5,03	4,00	4,42	4,88	5,01	7,80

не наблюдается. По гендерному признаку также не выявилось статистически достоверных различий. Из этого следует, что между экономистами и психологами, студентами из данной выборки нет значимых различий по уровню и степени развитости мотивации к обучению в вузе.

Согласно полученным данным, при сравнении студентов разных курсов по описываемой шкале, наблюдаются статистически значимые различия по уровню мотивации к обучению в вузе между студентами первого и второго курсов ($t=2,406$, $p=0,017$), первого и третьего курсов ($t=-2,246$, $p=0,069$) и второго и третьего курсов обучения ($t=-2,838$, $p=0,006$). Таким образом, мотивация к обучению у студентов первого курса значительно выше, чем у студентов второго и третьего курсов, мотивация на втором курсе также превышает уровень мотивации к обучению на третьем курсе.

По шкале II «Овладение профессией» методики «Мотивация к обучению в вузе» не наблюдается статистически достоверных различий ни в одной из подвыборок. Таким образом, стремление к овладению профессиональными навыками оказались примерно на одном уровне у психологов и экономистов, у девушек и юношей и у студентов разных курсов обучения.

По результатам шкалы III «Получение диплома» мы можем видеть, что наблюдается статистически достоверное различие по стремлению к получению диплома среди психологов и экономистов ($t=2,412$, $p=0,017$), что говорит о том, что экономисты больше, чем психологи, ориентированы на получение диплома без повышения профессионального уровня. По гендерному признаку статистической достоверности различий не выявлено, так же, как и между студентами первого и второго курсов. Однако между студентами первого и третьего курсов ($t=-2,135$, $p=0,036$), и студентов второго и третьего курсов ($t=-2,838$, $p=0,006$) наблюдаются статистически достоверные различия, что означает, что у студентов *третьего* курса ниже всех остальных курсов уровень стремления к получению диплома.

Согласно установке автора методики, Ильиной Т.И., если полученные результаты диагностики у студентов указывают на то, что у них преобладают мотивы по первым двум шкалам («Приобретение знаний» и «Овладение профессией»), то это будет свидетельствовать об

адекватном выборе студентами профессии. Но, анализируя результаты исследования по нашей выборке на момент проведения эксперимента, мы не можем говорить об установлении данной закономерности. Предположительно, следует обратить внимание при проведении формирующего эксперимента на тот факт, что студенты ориентированы на получение диплома в большей степени, т.е. у них доминируют мотивы социального и личного престижа, чем на овладение профессией, т.е. наличие профессиональной мотивации на момент проведения исследования.

По итогу, основная тенденция, которая прослеживается в данной выборке, это непосредственно учебно-познавательная мотивация в вузе, когда наблюдается осознанное стремление к освоению многомерного комплекса знаний, менее выраженная тенденция - нацеленность на получение диплома и наименее выраженная по данной выборке - овладение профессией. Мотивы, которые связаны с приобретением знаний и получением диплома, по нашим данным, с переходом студентов на последующие курсы в основном не изменяются.

В итоге мы получили следующие результаты по трём шкалам методики «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома». Самые высокие оценки по Шкале I составили 33.5%, по Шкале II – 22% и по Шкале III – 32%. Из этого делаем закономерный вывод, что практически половина студентов выборки в обоих вузах ориентирована на восприятие, усвоение и накопление знаний в процессе учебной деятельности. При ранжировании по количественной выраженности результатов по всем трём мотивационным шкалам, именно Шкала III «Получение диплома» занимает промежуточное положение (на втором месте) и составляет 32%, т.е. 63 студента. Свидетельствуют эти данные о том, что одна треть выборки студентов Академии и Госуниверситета в большинстве своём стремится приобрести диплом о высшем образовании, часто при формальном усвоении знаний, иногда с использованием механического запоминания учебного материала.

Рекомендации. Несмотря на это, для достижения цели получения образования, такие студенты обладают качествами упорства в учёбе и настойчивости, среднюю или высокую посещаемость занятий. В этой связи им рекомендовано

обращаться за помощью родителей, преподавателей или сокурсников, постараться выполнять требования учебной программы вуза и довести завершение процесса получения высшего образования до конца. Мы обнаружили видимые различия в распределении результатов у студентов разных курсов по преобладающим специализированным мотивам обучения в вузе. Но критической разницы и полярных оценок с

большим разбросом между курсами студентов с нулевого по четвертый не было обнаружено. Уровень результатов по методике у обоих профилей: экономического и гуманитарного колеблется в рамках заданных промежутков и показывает статистически незначительные различия, т.е. существенной разницы по курсам с очень низкими или очень высокими оценками, мы не обнаружили.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. АСЕЕВ В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с: ил.
2. БОЖОВИЧ Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Москва психол.-соц. ин-т. 3-е изд. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. - 349 с. (Психологи Отечества : избр. психол. тр.: В 70 т.). - Библиогр.: с. 342-348. Ссылка: http://elibr.gnpbu.ru/text/bozhovich_problemy-formirovaniya-lichnosti_2001/
3. БУГРИМЕНКО А. Г. *Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза* // Психологическая наука и образование.- 2016.- Том. 11.- No 4.- С. 51-60.
4. ВЕРИСОЦКАЯ Е.А. *Особенности учебной мотивации в юношеском возрасте* // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2019/10/26341> (дата обращения: 14.09.2020).
5. ВЕРХОВАЮ.Л. Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении. Автореф... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. Л. Верховая. - Москва, 2017. 30с.
6. ВОВЧИК-БЛАКИТНАЯ М. В. *Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов* // Воспитание, обучение, психическое развитие: ... Пермь, 1988.
7. ГЕРАСИМЕНКО Н. А. *Мотивация студентов к обучению: социально- психологический аспект* // Вестник ГУУ.- 2017. No7-8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-k-obucheniyu-sotsialno-psihologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 16.04.2021).
8. ГОРДЕЕВА Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Москва: МГУ, 2017, 444 с.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.09>
CZU: 373.2:37.015:811.135.1:159.9

ROLUL POVEȘTILOR ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII PREȘCOLARILOR

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

Delia LENGHEL,

educatoare, Grădinița cu PP „Frații Grimm” din Sibiu, România

ORCID: 0009-0007-1780-5664

E-mai: dellyapopa@yahoo.com

Rezumat. Dezvoltarea personalității copilului în perioada preșcolară este marcată de o evoluție rapidă a proceselor cognitive, a limbajului și a comunicării, precum și a dimensiunilor afective și socio-morale. Povestea nu este doar un mijloc de divertisment, ci și un instrument de învățare profundă, oferind repere morale și emoționale esențiale pentru dezvoltarea copilului. Conform Curriculumului pentru Educația Timpurie [10, p. 34], poveștile sunt narațiuni adaptate vârstei copiilor, structurate astfel încât să sprijine dezvoltarea abilităților lingvistice, să modeleze comportamente prosociale și să stimuleze imaginația. Acestea creează contexte de învățare sigure, în care copilul poate reflecta asupra experiențelor, problemelor și soluțiilor propuse de personaje. Poveștile sunt creații literare populare sau culte, de obicei narative, ce prezintă întâmplări fantastice, supranaturale sau reale, în scopul de a transmite învățături morale, valori culturale și modele comportamentale. Ele sunt caracterizate prin prezența unor personaje diverse (oameni, animale sau ființe supranaturale) și prin conflictul dintre bine și rău, având, de regulă, un final moralizator.

Cuvinte-cheie: povești, preșcolari, instrument pedagogic, dezvoltarea personalității, domeniul cognitiv, domeniul afectiv, domeniul socio-moral.

THE ROLE OF STORIES IN THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Summary. The development of the child's personality in the preschool period is marked by a rapid evolution of cognitive processes, language and communication, as well as affective and socio-moral dimensions. The story is not only a means of entertainment, but also a tool for deep learning, providing moral and emotional landmarks essential for the child's development. According to the Early Childhood Education Curriculum [10, p.34], stories are narratives adapted to the age of children, structured in such a way as to support the development of linguistic skills, model prosocial behaviors and stimulate imagination. They create safe learning contexts, in which the child can reflect on the experiences, problems and solutions proposed by the characters. Stories are popular or cult literary creations, usually narrative, that present fantastic, supernatural or real events, in order to convey moral teachings, cultural values and behavioral models. They are characterized by the presence of various characters (humans, animals or supernatural beings) and by the conflict between good and evil, usually having a moralizing ending.

Keywords: stories, preschoolers, pedagogical tool, personality development, cognitive domain, affective domain, socio-moral domain.

Introducere. Particularități ale personalității preșcolarului. Dezvoltarea personalității preșcolarilor constituie un proces complex, determinat de factori interni (predispoziție genetică) și externi (mediu familial, experiențe educaționale, interacțiuni sociale) [14]. Etapa dintre 3 și 6/7 ani este decisivă pentru formarea autonomiei, identității și gândirii copilului, explorarea mediului și relaționa-

rea cu adulții și colegii contribuind la maturizarea cognitivă, emoțională și lingvistică [1].

În perspectivă cognitivă, copilul se află în stadiul preoperațional, caracterizat prin gândire intuitivă și egocentrică, cu posibilitatea de a realiza clasificări simple și de a înțelege relații cauzale elementare, fără a putea efectua operații logice complexe [14]. Jocul, poveștile și activitățile narative stimulează

memoria, atenția și creativitatea, consolidând competențele de învățare. Limbajul, aflat într-o dezvoltare accelerată, trece de la propoziții simple la fraze complexe, devenind principalul instrument de comunicare și reglare a activităților [12]. Îmbogățirea vocabularului, de la circa 1000 de cuvinte la 3 ani și la peste 3500 la 6 ani este facilitată de interacțiunile educaționale și de expunerea la povești, ce sprijină atât coerența exprimării, cât și înțelegerea structurilor narative [14].

Imaginația are o funcție fundamentală în această etapă, prin jocuri de rol, povești și activități creative, oferind copilului contexte de explorare simbolică și de rezolvare a problemelor, dezvoltând astfel gândirea flexibilă și autonomia cognitivă. Pe plan emoțional, copilul învață treptat să identifice și să gestioneze emoții precum vinovăția, mândria sau încrederea în sine, ceea ce favorizează echilibrul afectiv și reducerea impulsivității [8]. Grădinița oferă oportunități de cooperare și socializare, consolidând normele și comportamentele prosoziale [3]. Dezvoltarea socio-morală este susținută în mod particular de povești, ce transmit valori fundamentale – curaj, altruism, respect, responsabilitate – prin identificarea copilului cu personajele și prin modele narative adaptative [1]. Povești construiesc un context educațional ce facilitează empatia, gândirea critică și conduita etică, pregătind copilul pentru integrarea socială și pentru asumarea rolurilor viitoare [8]. Deci, perioada preșcolară reprezintă o etapă definitorie pentru formarea personalității. Prin interacțiunea dintre mediu, educație și resurse interne, copilul dobândește competențe cognitive, lingvistice, emoționale și morale.

Discuții. Metodologie. Rolul poveștilor în dezvoltarea personalității preșcolarilor. Poveștile au un rol esențial în educația timpurie și contribuie la dezvoltarea cognitivă, la formarea caracterului, la dezvoltarea emoțională și stimularea creativității copiilor. Prin ele, cei mici descoperă valori morale, empatie și modalități de rezolvare a situațiilor de viață. Acestea constituie instrumente educaționale cu valoare formativă complexă, facilitând dezvoltarea personalității și pregătirea pentru succesul școlar și social [10].

Cuvântul are putere formativă, iar copilăria, prinsă între paginile poveștilor, se transformă într-o lume magică, unde imaginația și cunoașterea se întâlnesc. Poveștile transmit moștenirea culturală și spirituală a umanității, fiind o comoară de neprețuit. Ele hrănesc sufletul și stimulează imaginația,

permițând copilului să creeze universuri personale și să trăiască intens propriile visuri. Totodată, cultivă curajul, generozitatea, prietenia și oferă modele de comportament, formând personalități creative și empatică. Poveștile constituie un mijloc fundamental pentru dezvoltarea limbajului preșcolarilor, contribuind la îmbogățirea vocabularului, formarea propozițiilor complexe și claritatea exprimării. Expunerea la structuri lingvistice variate facilitează înțelegerea textului și îmbunătățește abilitățile de comunicare, sprijinind copilul în relatarea experiențelor personale și în interacțiunea socială [11].

Ascultarea poveștilor favorizează gândirea abstractă și creativă, prin vizualizarea scenariilor și a personajelor. Această capacitate imaginativă se reflectă ulterior în activități de învățare și rezolvare a problemelor. Copilul, inspirat de o narațiune, poate crea propriile aventuri, prin desen sau jocuri de rol. Urmărirea firului narativ solicită răbdare și atenție, dezvoltând capacitatea de concentrare și reținere a detaliilor. Această abilitate se reflectă ulterior în performanțele școlare, prin respectarea instrucțiunilor și finalizarea sarcinilor [6]. Situațiile conflictuale din povești oferă contexte de învățare a strategiilor de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor. Prin identificarea cu eroii, copiii își formează gândirea logică și adaptativă. „Scufița Roșie” avertizează asupra pericolului străinilor, iar „Hansel și Gretel” evidențiază importanța soluțiilor creative [5].

Poveștile transmit modele de comportament și valori esențiale – curaj, generozitate, perseverență. Identificarea cu personajele îi ajută pe copii să distingă binele de rău și să înțeleagă consecințele deciziilor. „Capra cu trei iezi” subliniază importanța respectării regulilor, iar „Cenușăreasa” promovează răbdarea și virtuțile morale, recompensate chiar și în contexte dificile [25]. Prin povești, copilul explorează o gamă variată de emoții și învață să le gestioneze. Empatia față de personaje îl sprijină să recunoască trăirile celorlalți și să își regleze propriile reacții. Astfel, „Bambi” poate facilita acceptarea pierderii, iar „Pinocchio” ilustrează importanța sincerității [12].

Poveștile joacă un rol esențial în formarea personalității copiilor preșcolari, influențându-le limbajul, creativitatea, valorile morale, emoțiile, atenția și capacitatea de a rezolva probleme. Prin intermediul poveștilor, copiii nu doar că învață despre lume, ci și despre ei înșiși, dezvoltându-și caracterul și pregătindu-se pentru provocările vieții [3]. Astfel, lectura poveștilor nu trebuie privită doar ca o activitate

recreativă, ci ca un instrument educațional valoros, ce contribuie la creșterea unor adulți echilibrați și responsabili.

În funcție de conținut, de strategiile folosite, există categorii diverse de povești și activități specifice. O categorie importantă este cea a *poveștilor terapeutice*, utilizate în intervenții educaționale și psihologice. Acestea sprijină copilul în gestionarea emoțiilor intense și în adaptarea la situații dificile. Prin conținutul simbolic, ele facilitează exprimarea trăirilor greu de verbalizat și oferă modele de soluționare a problemelor, reduc anxietatea și susțin autoreglarea emoțională. Totodată, povestirile interactive, unde copiii propun finaluri alternative sau interpretează roluri, dezvoltă creativitatea și capacitatea de rezolvare de probleme. Redarea poveștii în manieră proprie și identificarea mesajelor-cheie verifică înțelegerea și stimulează comunicarea [1]. *Poveștile moralizatoare* transmit valori precum generozitatea, respectul sau responsabilitatea, pregătind copilul pentru conviețuirea socială. Cele fantastice stimulează imaginația și gândirea abstractă, basmele tradiționale românești fiind exemple relevante. În plus, poveștile terapeutice sprijină sănătatea emoțională, oferind modele de reziliență [5].

Rolul educatoarei este fundamental, întrucât prin modul de prezentare și adaptare a poveștilor contribuie direct la dezvoltarea personalității copilului. Expresivitatea vocii educatoarei, tonul și modul de prezentare sunt factori determinanți pentru captarea atenției. Activități precum dramatizările sau ilustrarea poveștilor favorizează învățarea activă și colaborarea în grup. Lectura interactivă, prin întrebările deschise și discuțiile ghidate stimulează cooperarea și exprimarea ideilor proprii [7]. Marionetele, jocurile de rol sau materialele vizuale tridimensionale sporesc implicarea copiilor și transformă povestea într-o experiență multisenzorială [10].

Rezultate. Poveștile copiilor, repovestirea este o metodă didactică esențială, centrată pe copil, ce presupune reconstruirea conținutului narativ. Aceasta dezvoltă capacitatea de comunicare, logica, memoria și expresivitatea orală [11]. Prin redarea fidelă a evenimentelor și a replicilor, copiii își îmbogățesc vocabularul și își exersează exprimarea. Există mai multe forme: repovestirea pe baza ilustrațiilor, care susține înțelegerea prin imagini, repovestirea după un plan verbal, ce ghidează coerența, repovestirea liberă, care încurajează exprimarea autonomă și creativitatea [12].

E foarte importantă diversificării tehnicilor, adaptate vârstei și nivelului copiilor. Pentru grupele mici (3–4 ani) este recomandată repovestirea pe baza ilustrațiilor; pentru grupele mijlocii (4–5 ani), cea după un plan verbal; pentru grupele mari (5–6 ani), repovestirea liberă, ce întărește autonomia verbală și încrederea [11]. Succesul depinde de climatul pozitiv creat de educatoare și de modul în care sunt selectate tehnicile potrivite. Repovestirea, astfel adaptată, contribuie la dezvoltarea limbajului, gândirii logice și creativității.

O altă categorie de activități ce operaționalizează poveștile sunt cele în care sunt folosite poveștile create de copii. Copiii trebuie stimulați să creeze povești proprii, încă din primii ani de viață. Acest exercițiu le dezvoltă gândirea, limbajul și imaginația, încurajându-i să exprime dorințe și experiențe personale, într-un mod clar și structurat. Activitatea devine esențială în grupa mijlocie și mare, când copiii pot integra valori morale și soluții creative în propriile narațiuni [8].

Poveștile create de copii reflectă viața cotidiană și promovează valori morale și etice. Ele susțin formarea empatiei, a responsabilității și a capacității de reflecție critică. În același timp, constituie o modalitate de exersare a gândirii logice și a exprimării orale, oferind copiilor încredere și autonomie.

Cercetarea se înscrie în paradigma calitativă, cu elemente cantitative, fiind un demers exploratoriu-descriptiv desfășurat într-o grupă mare de preșcolari. Intervenția a avut loc în activitatea curentă a copiilor, fără constituirea unui grup de control, axându-se pe investigarea efectelor utilizării poveștilor asupra dezvoltării cognitive, afective și sociale a copiilor, printr-un program narativ integrat, ce relevă:

- evaluarea nivelului inițial al limbajului, exprimării emoționale și comportamentelor prosociale;
- elaborarea unui program educațional bazat pe povești (lectură expresivă, repovestire, dramatizare, jocuri de rol, conversații tematice);
- ebservarea sistematică a comportamentelor copiilor, cu accent pe emoții, interacțiuni și implicare;
- ealizarea evaluării finale pentru măsurarea progresului;
- eompararea datelor inițiale și finale în vederea validării efectelor programului;

- Formularea de concluzii și perspective privind utilizarea poveștilor ca strategie educațională.

Astfel, povestirea a fost valorizată nu doar ca suport narativ, ci ca *metodă de intervenție educațională*, capabilă să stimuleze comunicarea empatică, autoreglarea emoțională și interiorizarea valorilor morale. Așadar, integrarea sistematică a poveștilor în activitatea didactică contribuie la dezvoltarea cognitivă, afectivă și social-morală a preșcolarilor.

Studiul s-a desfășurat pe parcursul a 12 luni, în trei etape:

- Etapa I – Preexperimentală. Stabilirea nivelului inițial de dezvoltare prin activități desfășurate în contextul obișnuit al grupeii. Rezultatele au permis conturarea profilului inițial, individual și de grup.
- Etapa II – Experimentală. Implementarea programului narativ, prin lecturi, repovestiri, jocuri de rol, dramatizări, discuții tematice și

activități creative, vizând dezvoltarea limbajului, a gândirii critice și a competențelor socio-emoționale.

- Etapa III – Postexperimentală. Reevaluarea copiilor cu aceleași instrumente utilizate inițial, compararea rezultatelor și formularea concluziilor privind impactul poveștilor asupra dezvoltării globale.

Lotul cercetării. Grupa a fost alcătuită din 22 de copii de nivel preșcolar, înscriși la o grădiniță cu program prelungit din mediul urban.

Variabilele cercetării:

- Variabilă independentă: integrarea poveștilor într-un program educațional structurat;
- Variabile dependente: dimensiunile cognitive, afective și social-morale ale personalității copilului, operaționalizate prin indicatori și instrumente de evaluare adaptate vârstei.

Metode și instrumente de colectare a datelor cercetării. Metode și instrumente utilizate în cercetare prezentate în tabel:

Etapa cercetării	Metode de cercetare utilizate	Instrumente de cercetare aplicate
Preexperimentală (evaluare inițială)	- Observația sistematică (în contexte naturale) - Evaluare individuală - Conversație semistructurată	- Fișe de observație sistematică (pentru comportamente spontane) - Fișe de evaluare individuală (vocabular, logică narativă) - Grile de comportamente sociale și emoționale
Experimentală (intervenție educațională)	- Observația sistematică în timpul activităților - Analiza produselor activității copiilor - Conversație semistructurată, în timpul reflecțiilor	- Jurnale educaționale (completate de educator) - Grile de observație continuă (empatie, cooperare, exprimare emoțională) - Fișe de activitate narativă (desen, continuarea poveștii)
Post-experimentală (evaluare finală)	- Observația sistematică postintervenție - Analiza comparativă a performanțelor - Interviu/reflecție ghidată	- Fișe de evaluare finală (identice celor inițiale) - Analiza comparativă (pentru evaluarea progresului) - Fișe de reflecție tematică (în conversații de grup/individuale)

Rezultatele cercetării. Investigarea a avut ca scop evidențierea influenței poveștilor asupra dezvoltării personalității copiilor preșcolari de 5-6 ani. Demersul s-a bazat pe ideea că narațiunea reprezintă o experiență existențială, nu doar un suport lingvistic, vizând atât exprimarea emoțiilor, cât și dezvoltarea atitudinilor prosociale.

Pe domeniul cognitiv, evaluarea inițială a arătat că 45% dintre copii (10 din 22) aveau un nivel scăzut (se exprimau simplist, cu vocabular limitat), 40% (9 copii) aveau un nivel mediu (se exprimau simple, cu un vocabular la nivel mediu), iar 15% (3

copii) au avut un nivel ridicat (foloseau construcții lingvistice coerente și aveau un vocabular diversificat). După intervenția educațională prin repovestire, dramatizare și creare de final alternativ, 65% (14 copii) au atins un nivel ridicat de dezvoltare cognitivă, folosind un vocabular diversificat și propoziții coerente, 30% (7 copii) au rămas la nivel mediu, iar doar 5% (1 copil) la nivel scăzut.

Activitățile narative au stimulat gândirea logică și creativă, au îmbunătățit înțelegerea structurii textului și au favorizat identificarea secvențelor logice și formularea concluziilor. Dramatizările și jocurile de

rol au contribuit la fluiditatea verbală și organizarea logică a ideilor, consolidând memoria logică, clasificarea și exprimarea relațiilor cauzale. Rezultatele confirmă că poveștile sprijină dezvoltarea limbajului, gândirii narative și coerenței în exprimare.

Pe domeniul afectiv, inițial, 50% dintre copii (11 din 22) prezentau dificultăți în identificarea emoțiilor și identificarea cu personajele, 35% (8 copii) aveau nivel mediu, iar 15% (3 copii), nivel superior; exprimau adecvat emoții, se puteau ușor identifica cu personajele și conștientizau trăirile proprii și ale colegilor. După zece luni de intervenție, 60% (13 copii) au ajuns la nivel ridicat, 30% (7 copii) la nivel mediu consolidat, iar 10% (2 copii) au rămas la nivel scăzut.

Poveștile terapeutice au oferit un cadru optim pentru exprimarea emoțiilor și identificarea cu personajele, facilitând conștientizarea trăirilor proprii și ale colegilor. Activitățile de dialog, jocurile de rol și dramatizările au încurajat verbalizarea autentică a emoțiilor, iar empatia copiilor s-a reflectat prin consolare, sprijin și manifestări de solidaritate.

Pe domeniul social-moral, la început, 40% dintre copii (9 din 22) aveau dificultăți de cooperare și empatie, 45% (10 copii) nivel mediu, iar 15% (3 copii) nivel ridicat. După intervenție, 60% (13 copii) manifestau constant comportamente prosociale, 35% (8 copii) nivel mediu consolidat, iar doar 5% (1 copil) nivel scăzut.

Activitățile de joc de rol și discuțiile pe marginea poveștilor au facilitat analiza dilemelor morale și interiorizarea valorilor precum generozitatea și sinceritatea. Copiii au transferat aceste comportamente în viața cotidiană, manifestând cooperare, respectarea regulilor și sprijin față de colegi.

Din figura 1 se observă clar creșterea semnificativă la niveluri ridicate și diminuarea procentului

celor aflați la nivel scăzut, pentru toate dimensiunile.

Concluzii. Intervenția educațională, centrată pe povești, a confirmat ipoteza cercetării. Utilizarea sistematică a poveștilor a determinat un progres semnificativ în dezvoltarea personalității copiilor preșcolari, demonstrat în trei planuri:

- Cognitiv: Îmbunătățirea vocabularului, exprimării verbale și a structurării logice a expunerii, copiii trecând de la propoziții simple la construcții narative coerente și creative.
- Afectiv: Dezvoltarea recunoașterii și exprimării emoțiilor, precum și a empatiei față de colegi și personaje.
- Social-moral: Interiorizarea valorilor morale și manifestarea comportamentelor prosociale, precum cooperarea, sprijinul emoțional și respectarea regulilor.

Astfel, poveștile s-au dovedit un instrument educațional eficient pentru consolidarea limbajului, gândirii, empatiei și conduitei prosociale, sprijinind formarea unei personalități echilibrate. Rezultatele susțin integrarea poveștilor în activitățile educaționale ca strategie pedagogică eficientă în perioada preșcolară.

Perspective de aprofundare a cercetării. Rezultatele obținute în urma cercetării experimentale au confirmat importanța poveștilor ca instrument educativ cu valențe formative multiple.

Totuși, dincolo de aceste rezultate, cercetarea a reliefat și unele limite, atât în ceea ce privește amploarea impactului poveștilor asupra tuturor dimensiunilor personalității, cât și în legătură cu generalizarea rezultatelor.

Aceste constatări conduc firesc spre necesitatea formulării unor direcții de cercetare viitoare, axate pe o abordare mai complexă și mai sistematică a na-

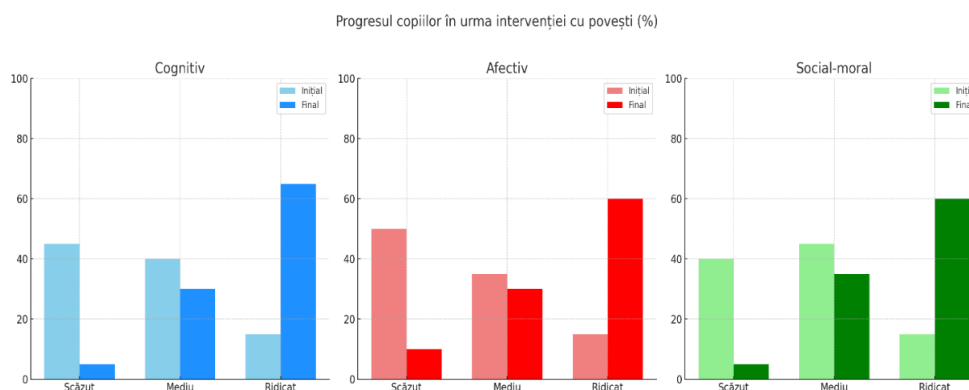


Figura 1. Analiza dilemelor morale și interiorizarea valorilor din povești

rațiunii educaționale în grădiniță: extinderea cercetării asupra unui lot mai mare și diversificat, realizarea unor cercetări longitudinale pentru evaluarea durabilității progreselor, investigarea diferențiată a

tipurilor de povești și impactul acestora, integrarea poveștilor cu alte forme de expresie artistică, personalizarea poveștilor în funcție de stilurile individuale de învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALBULESCU I., CATALANO H. *Educația timpurie*. București: Didactica Publishing House, 2025. ISBN 978-594-849-501-1.
2. BOCOȘ M., CATALANO H. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2006. ISBN 978-973-610-467-1.
3. BRUNER J. *Educația ca proces de socializare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971. ISBN [neprecizat].
4. CAMPBELL J. *Mitologia occidentală* (Volumul III din seria *Măștile Zeului*). București: Editura Trei, 2024. ISBN 978-606-402-079-6.
5. CATALANO H., ALBULESCU I. *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar*. București: Didactica Publishing House, 2019. ISBN 978-606-683-985-3.
6. CERGHIT I. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1016-7.
7. CHIȘIU C. M. Mutual reading technique. În: *Educația Plus / Journal Plus Education*, 2018. ISBN 978-973-689-018-5.
8. CLIPA, O. (coord.). *Educația timpurie: Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*. București: Editura Trei, 2023. ISBN 978-606-40-2127-4.
9. Curriculum pentru educație timpurie. București, 2019. ISBN [neprecizat].
10. GOLU F. *Joc și învățare la copilul preșcolar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. ISBN 978-973-30-2474-3.
11. HOBJILĂ A. *Didactica domeniului Limbă și comunicare. Învățământ preșcolar*. Iași: Polirom, 2023. ISBN 978-973-46-9290-3.
12. MITU F., ANTONOVICI Ș. *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*. București: Humanitas Educațional, 2005. ISBN 978-973-689-018-5.
13. POPA, C. M. *O școală orientată spre elev*. București: Editura Aramis, 2009. ISBN 978-973-679-690-6.
14. VERZA E., VERZA F. E. *Psihologia copilului* (Ed. a II-a). București: Editura Trei, 2024. ISBN 978-606-40-2304-9.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.10>
CZU: 159.954.4:37.015(4+436+480+474.5+498)

DIMENSIUNI ALE CREATIVITĂȚII ÎN DOCUMENTELE DE POLITICI EDUCAȚIONALE

Petru Valentin DIACONU,
doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesor învățământ primar, România
ORCID: 0009-0007-8527-7111
E-mail: diaconu.valentin@yahoo.com

Rezumat: Creativitatea este recunoscută drept un pilon fundamental al inovației, al dezvoltării sociale și al politicilor publice contemporane. Importanța acesteia a fost subliniată de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) și este asumată de Australia ca valoare centrală a educației, alături de gândirea critică. O abordare similară se regăsește și în politicile educaționale ale Uniunii Europene, dar și în strategiile naționale ale unor state membre, precum Finlanda, Lituania și România. Documentele de politici educaționale joacă un rol determinant în stimularea creativității elevilor, iar analizele comparative evidențiază faptul că autonomia cadrelor didactice favorizează semnificativ dezvoltarea competențelor creative, aspect confirmat și de rezultatele evaluărilor PISA. În acest context România, confruntată cu anumite deficiențe ale politicilor educaționale, dispune de oportunitatea de a valorifica bunele practici europene, demonstrând că prin politici coerente și prin consolidarea autonomiei profesorilor, creativitatea poate fi valorificată în mod adecvat la nivelul clasei.

Cuvinte-cheie: creativitate, inovație, politici publice, valoare a educației, strategii naționale, elevi, autonomia profesorilor.

DIMENSIONS OF CREATIVITY IN EDUCATIONAL POLICY DOCUMENTS

Summary. Creativity is widely recognized as a fundamental pillar of innovation, social development, and contemporary public policy. Its importance has been emphasized by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and has been embraced by Australia as a core educational value, alongside critical thinking. A similar approach is reflected in the educational policies of the European Union, as well as in the national strategies of several Member States, including Finland, Lithuania, and Romania. Educational policy documents play a decisive role in fostering students' creativity, while comparative analyses indicate that teacher autonomy significantly supports the development of creative competencies, a finding further confirmed by PISA assessment results. In this context, Romania, facing certain shortcomings in its educational policies, has the opportunity to draw on European best practices, demonstrating that through coherent policies and the strengthening of teacher autonomy, creativity can be effectively leveraged at the classroom level.

Keywords: creativity, innovation, public policies, value of education, national strategies, students, teacher autonomy.

Introducere. Provocările globale exercită o presiune crescândă asupra sistemului educațional care trebuie să-și regândească direcțiile de acțiune privind dezvoltarea personalității elevului. Direcționarea sistemului educațional spre formarea de competențe-cheie conduce spre o nouă redimensionare a scopurilor educației în perspectiva beneficiarului direct. Școala trebuie să pregătească elevul astfel încât acesta să fie capabil de schimbare în orice moment, care să asigure adaptarea la noi meserii ce nu au fost încă create, la rezolvarea unor probleme la care în prezent nu se poate face referire. Aceste perspective orientează spre o abordare holistică a învățării elevilor orientate spre dezvoltarea creativității și formare de competențe-cheie. Competențe-

le-cheie stau astăzi la baza documentelor de politică educațională (planul de învățământ, curricula școlare, programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice), *competențele* sunt omniprezente în acțiunile actuale ale procesului de învățământ, cel din România, dar și în R. Moldova, ele contribuie la o mai bună contextualizare a învățării și exprimă cel mai bine relevanța și autenticitatea învățării, dar și a personalității elevului. În studiile de analiză a politicilor educaționale realizate de către OECD, Pisa, este precizat: tinerii de 15 ani de astăzi sunt niște Robinson Crusoe ai unui viitor care rămâne, în mare parte, necunoscut nouă [7].

Discuții. Asociația Americană de Psihologie (în continuare A.P.A.) a încercat să prezinte conceptul de

creativitate și importanța sa în cotidian [10]. Autorii constată că definirea acestui concept este dificilă deoarece toate noțiunile atașate creativității până acum nu pot fi aplicate pe deplin unor domenii precum arta sau scrierea. Mai recent, cuvântul *autenticitate* a devenit preferat pentru o potențială definiție. Odată cu avansarea în domeniul neuroștiinței, s-a aprofundat înțelegerea conceptului de creativitate. Astfel, cercetătorii au prezentat 3 idei considerate de maximă importanță: *creativitatea este în centrul inovației; creativitatea face persoanele mai fericite și este, în ciuda statutului acceptat de trăsătură nativă, o competență ce poate fi facilitată, dezvoltată sau inhibată* [10].

Multe din aceste aspecte au fost reiterate în mai multe articole privind rolul creativității în aspectele cotidianului (Forster, 2015); rolul asupra fericirii (Tan *et al*, 2015) și modul în care creativitatea poate fi facilitată și antrenată, mai ales în contextul școlii primare (Barrett *et al*, 2023) [5, 8, 9]. Toate aceste articole evidențiază rolul esențial al creativității în cotidian.

J. Forster ilustrează prin numeroase și variate exemple faptul că creativitatea este prezentă în toate domeniile vieții, influențând modul în care ne asumăm riscuri, privim viitorul și sintetizăm informațiile despre realitatea înconjurătoare [5, p. 2-7]. Astfel, creativitatea transcende statutul de subiect de cercetare prin implicarea sa în inovație și în viața socială și se afirmă ca fundament al politicilor publice.

Subiectul creativității a fost abordat de Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD) încă în raportul din 2012, și este recunoscută de Australia ca valoare fundamentală a educației, fiind recomandată alături de gândirea critică în toate disciplinele școlare [5, p. 2]. Această viziune nu se limitează la Australia, ci se regăsește și în politicile publice europene, reflectate în inițiativele Uniunii Europene și ale unor state precum Finlanda, Lituania și România. În cele ce urmează vom examina dimensiunile creativității în documentele de politici.

Politicile Uniunii Europene privind creativitatea. Anul European al Creativității și Inovării a constituit un moment de referință în orientarea politicilor educaționale ale Uniunii Europene către valorizarea competențelor creative. În acest context a fost elaborat *Manifestul Creativității și Inovației în Europa* (Cachia *et al.*, 2010), document rezultat al colaborării dintre reprezentanți ai domeniilor cultu-

ral, antreprenorial și educațional. Structurat în șapte puncte-cheie, manifestul subliniază rolul esențial al creativității în formarea generațiilor viitoare din statele membre ale Uniunii Europene, evidențiind astfel importanța acesteia pentru dezvoltarea durabilă a societății europene în ansamblu. Această perspectivă a fost consolidată ulterior printr-o serie de studii, consultări cu experți și recomandări de politici publice, orientate spre stimularea și dezvoltarea creativității în mediul educațional. Un exemplu relevant în acest sens este documentul *Învățare creativă și predare inovatoare*, publicat în anul următor, ce formulează un set de principii fundamentale menite să sprijine cultivarea creativității în rândul elevilor [1]. Așa cum reiese și din analiza de față, creativitatea este recunoscută drept o competență transversală esențială, cu relevanță nu doar pentru parcursul educațional, ci și pentru viața socială și profesională în general, ocupând un loc central în cadrul politicilor europene privind învățarea pe tot parcursul vieții.

Cercetările desfășurate în perioada 2009–2010 în contextul Anului European al Creativității și Inovării au evidențiat relația strânsă de interdependență dintre creativitate și inovare, acestea fiind abordate ca procese complementare pe parcursul analizelor realizate. În acest cadru a fost recunoscut rolul lor esențial în identificarea și în gestionarea provocărilor economice, sociale și de mediu cu care se confruntă Europa. Drept urmare, stimularea creativității și inovării a fost inclusă printre cele patru obiective strategice ale Consiliului European, ca răspuns la dinamica accelerată a schimbărilor actuale și anticipate în viitorul apropiat.

Metodologie. Metodologia studiului a combinat analiza curriculumului și a bunelor practici existente în statele membre cu investigarea realităților educaționale concrete, prin intermediul interviurilor și atelierelor de lucru desfășurate cu experți din domeniu. Până la acel moment, nu existau date cuprinzătoare privind statutul creativității în sistemele educaționale naționale, iar rezultatele au evidențiat o serie de disfuncționalități. Deși conceptele de creativitate și inovare sunt frecvent menționate în documentele de politică educațională, lipsește adesea o definiție clară și operațională a creativității, precum și o înțelegere coerentă a impactului acesteia asupra dezvoltării individuale și sociale.

La nivelul practicilor didactice, studiul a identificat obstacole sistemice care limitează cultivarea

creativității în rândul elevilor. Modelul tradițional de predare, cunoscut sub denumirea *chalk and talk*, predominant încă în unele sisteme educaționale, inclusiv în România, este consemnat ca fiind incompatibil cu promovarea gândirii creative și a învățării active. Printre alte dificultăți se numără utilizarea insuficientă a tehnologiilor informaționale și comunicării, sprijinul limitat acordat cadrelor didactice și supraîncărcarea curriculumului. În pofida transformărilor accelerate ale mediului digital și a experienței recente a învățământului online impus de contextul pandemic, aceste probleme persistă în anumite state membre, continuând să afecteze funcționarea și eficiența procesului educațional. Cu toate acestea, documentul nu se limitează la identificarea problemelor existente, ci propune și un set de soluții orientate spre stimularea creativității în procesul educațional, conform Figurii 1.

Structurate pe cinci paliere de intervenție, aceste direcții vizează, printre altele, integrarea tehnologiilor informației și comunicării și a mediilor digitale în actul didactic, dezvoltarea unei culturi educaționale favorabile creativității, precum și implementarea unor schimbări la nivel administrativ și de infrastructură. Deși elaborat în anul 2010, documentul rămâne relevant prin principiile formulate, care pot servi în continuare drept repere pentru elaborarea și ajustarea politicilor educaționale la nivelul statelor membre.

Relevanța acestor recomandări a fost reafirmată în 2018 prin documentele adoptate de Consiliul European, ce subliniază relația fundamentală dintre creativitate și inovare, evidențiind faptul că aceasta din urmă susține dezvoltarea spiritului antreprenorial,

consolidarea valorilor civice și formarea capacității de învățare pe tot parcursul vieții.

Pentru a analiza stadiul de implementare a acestor principii în contexte educaționale diferite din cadrul Uniunii Europene, studiul de față propune o examinare comparativă a politicilor educaționale din trei state membre: Finlanda, stat nordic recunoscut la nivel internațional pentru performanța sistemului său educațional; Lituania, fost stat sovietic care a înregistrat în ultimele trei decenii progrese semnificative în plan social și politic; și România, țară care continuă să se confrunte cu dificultăți structurale persistente în domeniul educației.

Studiul de caz: Finlanda, Lituania, România

Finlanda. Finlanda este recunoscută la nivel mondial ca model educațional, datorită reformelor din ultimele cinci decenii. Creativitatea are un rol central în politicile și practicile educaționale, fiind integrată în curriculumul pentru toate nivelurile de școlaritate. Profesorii sunt încurajați să stimuleze creativitatea prin metode de predare și evaluare, fără a o impune. Succesul sistemului se bazează pe pregătirea riguroasă a cadrelor didactice și pe autonomia lor în adaptarea la situații la clasă.

Pentru elevii din ciclul primar, creativitatea este stimulată în principal prin două modalități: acordarea unui timp mai generos pentru joc într-un mediu favorabil și în cadrul comunității, unde copiii pot explora lumea înconjurătoare într-un mod creativ. Aceștia sunt încurajați să descopere plăcerea învățării și uimirea față de aceasta, dezvoltând o gândire creativă în raport cu realitatea din jur [3, p. 22]. O altă modalitate de cultivare a creativității o reprezintă activitățile practice și diversele forme de ex-

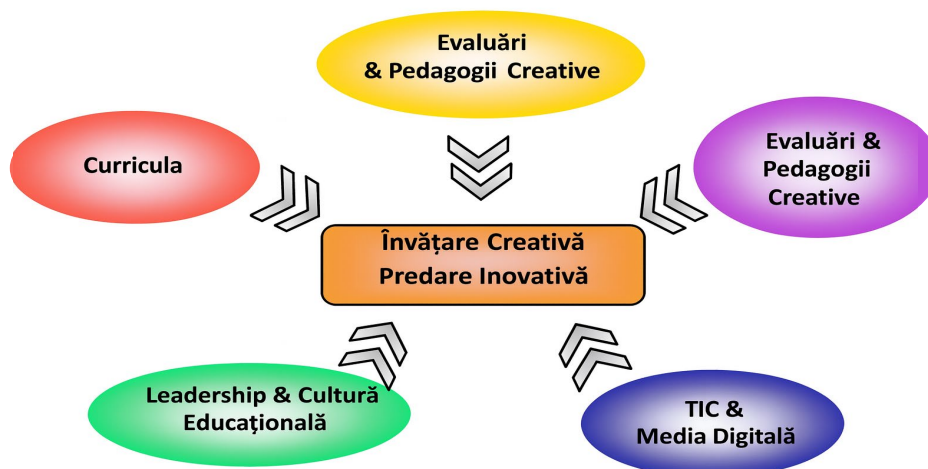


Figura 1. Pilonii învățării creative în politicile educaționale europene.

presie artistică, integrate în curriculum la toate nivelurile educaționale [3, p. 43–44].

În învățământul secundar finlandez creativitatea este recunoscută încă de la început ca una dintre abilitățile esențiale [4, p. 13]. Predarea disciplinelor urmărește cultivarea acesteia, pentru ca ulterior să fie valorificată ca abilitate transversală (Ibidem, p. 54). În cadrul orelor de limbi străine și literatură, elevii sunt încurajați să interpreteze textele în moduri variate și să participe la discuții, ceea ce favorizează manifestarea creativității personale, mai ales în raport cu subiectele abstracte [Ibidem 4, pp. 65–66].

Un exemplu relevant din sistemul educațional finlandez este cel al școlii Kallahti din Helsinki, care evidențiază beneficiile unui mediu în care profesorii dispun de flexibilitatea necesară pentru a se adapta. Aici matematica nu este exersată prin metodele tradiționale, bazate pe culegeri sau materiale clasice, ci prin integrarea acesteia în proiecte inspirate din viața cotidiană, precum calcule pentru design arhitectural sau planificarea excursiilor. Utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) joacă, de asemenea, un rol esențial, completând inițiativele menite să stimuleze creativitatea și aliniindu-se recomandărilor Comisiei Europene.

Lituania. Cea mai relevantă sursă privind politicile educaționale din Lituania este recenzia realizată de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD). În linii mari, sistemul educațional lituanian a reușit să se reinventeze rapid după obținerea independenței în 1991, dezvoltând o educație capabilă să formeze cetățeni pregătiți pentru provocările democrației [7, p. 19]. Cu toate acestea, persistă unele probleme ce necesită atenție, cum ar fi creșterea numărului de elevi în sectorul educației vocaționale și eficientizarea învățământului terțiar [Ibidem, p. 20].

În ceea ce privește promovarea creativității, Lituania, alături de alte state europene, a extins și a reformulat documentele curriculare, astfel încât accentul să nu mai fie pus exclusiv pe acumularea de cunoștințe, ci și pe dezvoltarea gândirii critice și analitice, a competențelor socio-emoționale și a creativității. Profesorilor li se oferă o flexibilitate considerabilă în alegerea strategiilor didactice și a activităților la clasă, autonomia fiind consolidată și prin faptul că școlile și cadrele didactice trebuie să elaboreze un curriculum adaptat specific pentru clasele la care predau [Ibidem, 2017, p. 91]. Această autonomie, similară cu cea promovată în Finlanda,

este considerată esențială pentru a răspunde în mod eficient nevoilor și provocărilor contextuale ale elevilor.

Totuși, OECD recomandă ca deprinderile transversale, inclusiv creativitatea, să fie reflectate și în examenul la finalizarea liceului. Organizația subliniază necesitatea ca examenul să fie aliniat cu orientările curriculumului reformulat, concentrându-se nu doar pe cunoștințe factuale, ci și pe evaluarea capacităților analitice, critice și creative [Ibidem, p. 32]. Astfel, putem observa că unele provocări cu care se confruntă sistemul educațional lituanian, în special cele legate de evaluarea finală a elevilor, prezintă anumite corespondențe relevante cu problemele actuale ale sistemului educațional românesc.

România. Politica educațională din România se situează în prezent la intersecția dintre idealismul unei reforme cuprinzătoare și pragmatismul impus de contextul politic și economic actual. Dimensiunea idealistă este ilustrată în Raportul Ministerului Educației din iunie 2025, care, bazându-se pe o bibliografie solidă și pe probleme reale identificate în sistem, propune un set de reforme în mare măsură aliniate cu orientările teoretice promovate la nivel european. În practică însă, constrângerile politice și economice au determinat autoritățile să adopte măsuri mai restrictive, în multe cazuri divergente de recomandările Comisiei Europene.

În *Raportul de diagnostic al educației și cercetării din România* (2025), elaborat de Daniel David și echipa sa ministerială, sunt analizate în mod sistematic principalele disfuncționalități ale sistemului național de educație. În ceea ce privește învățământul preuniversitar, problemele identificate sunt, în mare parte, convergente cu cele semnalate de Comisia Europeană, la care se adaugă o serie de vulnerabilități specifice contextului național, precum abandonul școlar, infrastructura educațională deficitară și un management instituțional ineficient și insuficient coordonat.

Reforma curriculară propusă, prin revizuirea planurilor-cadru și consolidarea formării continue a cadrelor didactice, integrează implicit creativitatea în cadrul competențelor-cheie vizate. Acestea includ: (1) competențe de limbă și comunicare; (2) competențe multilingvistice; (3) competențe STEM (știință, tehnologie, inginerie și matematică); (4) competențe digitale; (5) competențe de viață; (6) competențe civice; (7) competențe antreprenoriale; (8) competențe de expresie și sensibilitate culturală.

De asemenea, este propusă reformarea mecanismelor de evaluare națională, astfel încât acestea să permită testarea efectivă a competențelor dobândite. În acest context, tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC) sunt identificate ca instrumente esențiale în procesul de instruire, fiind subliniată necesitatea formării adecvate a cadrelor didactice pentru utilizarea eficientă a acestora.

În ansamblu, reformele preconizate ce vizează întregul sistem educațional românesc includ elemente compatibile cu dezvoltarea, stimularea și transferul creativității elevilor, atât în mediul școlar, cât și în viața cotidiană, în concordanță cu principiile educației pe tot parcursul vieții.

Pe de altă parte, măsurile anunțate pe parcursul verii anului 2025 conturează o realitate distinctă, adaptată preponderent constrângerilor economice, mai degrabă decât nevoilor educaționale ale elevilor și cadrelor didactice. În pofida recomandărilor privind reducerea numărului de elevi în fiecare clasă, dimensiunea efecivelor școlare a crescut, iar majorarea normei didactice a profesorilor riscă să favorizeze perpetuarea unor practici tradiționale de predare, de tip *chalk and talk*, considerate în literatura de specialitate drept contrare principiilor pedagogice contemporane și bunelor practici educaționale.

O sursă relevantă pentru analiza impactului politicilor educaționale asupra modului în care elevii își dezvoltă și aplică creativitatea în viața cotidiană și în contexte problematice uzuale este reprezentată de evaluările internaționale PISA. Acestea nu vizează acumularea de cunoștințe factuale, ci capacitatea elevilor de a transfera și a utiliza abilitățile dobândite în situații variate, cu relevanță pe termen lung. Printre dimensiunile evaluate se regăsesc, pe lângă competențele de literatură și matematică, și aspecte asociate gândirii creative, investigate prin itemi ce se diferențiază semnificativ de structura evaluărilor tradiționale.

Analiza comparativă a celor trei sisteme educaționale prezentate este realizată pe baza rezultatelor evaluării PISA din anul 2022. După cum

este ilustrat în tabelul 2, se observă diferențe semnificative între performanțele elevilor din România și media europeană în comparație cu rezultatele obținute de elevii din Lituania și Finlanda. Elevii finlandezi înregistrează cele mai ridicate performanțe în cadrul acestui tip de evaluare, orientat spre testarea aplicabilității competențelor creative în contexte diverse, în timp ce România se situează la un nivel inferior, iar Lituania ocupă o poziție intermediară, apropiată de media europeană.

Aceste diferențe pot fi interpretate ca un efect al politicilor educaționale, în special al gradului de autonomie acordat cadrelor didactice în activitatea didactică. Literatura de specialitate și datele comparative sugerează că autonomia profesorilor în selecția metodelor pedagogice și a resurselor didactice corelată cu utilizarea eficientă a tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC), este asociată cu rezultate superioare în ceea ce privește dezvoltarea creativității elevilor. Având în vedere rolul central al creativității în formarea competențelor necesare generațiilor viitoare, se conturează necesitatea ca politicile educaționale din România să integreze aceste recomandări, prin promovarea unor condiții de învățare care să nu inhibe manifestarea creativității, inclusiv în contextul claselor cu un număr excesiv de elevi (Tabelul 1).

Rezultatele evaluării PISA 2022 pentru Finlanda, Lituania și România, în comparație cu media europeană, ne oferă următoarele constatări:

- Finlanda se remarcă prin valori crescute în toate domeniile, inclusiv gândirea creativă;
- Lituania se apropie de media UE, cu un profil echilibrat;
- România are cele mai scăzute scoruri, în special la dimensiunea creativității, ceea ce poate indica o nevoie de revizuire curriculară și didactică;
- Gândirea creativă are valori semnificativ mai mici în toate țările, sugerând că acest domeniu este încă în ascensiune în evaluările internaționale.

Tabelul 1. Frecvența rezultatelor PISA - 2022 în comparație cu media europeană

Țara	Citire	Matematică	Științe	Gândirea creativă
Finlanda	520	490	530	50
Lituania	490	480	490	40
România	430	410	430	30
Media UE	480	470	490	40

În **concluzie**, politicile educaționale exercită în prezent o influență semnificativă asupra stimulării sau, dimpotrivă, asupra inhibării creativității în rândul elevilor. În majoritatea statelor cu sisteme educaționale centralizate, direcțiile și rezultatele procesului educațional depind în mare măsură de aceste politici. Analiza comparativă indică faptul că, în sistemele în care autonomia cadrelor didactice este garantată și adaptată nevoilor specifice ale activității la clasă, nivelul creativității elevilor este mai sporit, aspect reflectat inclusiv în rezultatele evaluărilor

internaționale PISA. În acest context România, se confruntă cu anumite deficiențe în formularea și în implementarea politicilor educaționale, dar are oportunitatea de a valorifica experiența altor state membre ale Uniunii Europene care au testat și au validat astfel de abordări. Aceste exemple demonstrează că dezvoltarea creativității poate fi susținută eficient prin politici educaționale coerente, orientate spre consolidarea autonomiei profesorilor și valorificarea potențialului creativ al clasei de elevi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALA-MUTKA K., CACHIA R., FERRARI A., PUNIE Y. *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Institute for Prospective Technological Studies (Joint Research Centre) / European Commission. ISBN 978-92-79-18974-6.
2. European Commission. *European Year of Creativity and Innovation 2009: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4dcb9e02-4c03-4e5c-b8c2-4c6e-019f89e3>
3. Finnish National Agency for Education. *National core curriculum for early childhood education and care 2022*. Helsinki: Finnish National Agency for Education, 2022. Disponibil: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf>
4. Finnish National Agency for Education. *National core curriculum for general upper secondary education 2019*. Helsinki: Finnish National Agency for Education, 2019. Disponibil: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/LOPS2019%20English%20translation%202024%20final_0.pdf
5. FORSTER J. The significance of creativity in our lives. În: *Journal of Creative Studies*, 6(2), 45–59, 2018. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/creativestudies.2018.6.2.45>
6. FRANȚUZAN L., ȘEREMET S. Învățarea creativă – un răspuns la provocările societale. În: *International Congress Research – Innovation – Entrepreneurship*, 2nd edition, May 17–18, 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 174–182. ISBN 978-9975-46-964-7.
7. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Education in Lithuania*. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponibil: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/10/education-in-lithuania_g1g8073f/9789264281486-en.pdf
8. SCOTT-BARRETT J., CUZZOCREA F., MORIN A. Nurturing curiosity and creativity in primary school classrooms. În: *European Journal of Education Research*, 12(4), 1782–1799, 2023. Disponibil: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.4.1782>
9. TAN C.-Y., LAU P. L., LEE S. S. Being creative makes you happier: The positive effect of creativity on subjective well-being. În: *Frontiers in Psychology*, 12, 664310, 2021. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.664310>
10. WEIR K. Improving sibling relationships. În: *Monitor on Psychology*, 53(2). Disponibil: <https://www.apa.org/monitor/2022/03/feature-sibling-relationships>. March, 2022.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.11>
CZU: 373.091:004.5/.7/.8/.9:316.6

CONTEXTUL MEDIULUI INOVATIV DE ÎNVĂȚARE ÎN ERA COMUNICĂRII AUDIOVIZUALE ȘI A DIGITALIZĂRII

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. Perioada 1895-1900 marchează o transformare semnificativă a narațiunii vizuale, determinată de afirmarea și răspândirea rapidă a benzii desenate și a desenului animat, care au redefinit atât forma, cât și conținutul comunicării vizuale și au influențat dezvoltarea inteligenței sociale la nivel local și global. Ulterior, odată cu apariția internetului, a tehnologiilor digitale și a Metaversului, aceste forme narative au migrat în spațiul virtual, integrând textul, sunetul și muzica într-o structură multimodală coerentă, cu impact decizional și comportamental. În prezent benzile desenate și animațiile sunt identificate la nivel global, fiind apreciate pentru capacitatea lor de a transmite mesaje educaționale și de a promova valori sociale printr-un limbaj accesibil, comprehensiv și atractiv. În contextul comunicării audiovizuale și al digitalizării mediul educațional s-a transformat într-un spațiu de învățare extins și diversificat, oferind modalități interactive și captivante de transmitere și exersare a cunoștințelor complexe, stimulând atenția, imaginația, creativitatea și implicarea reflexivă a comunităților umane.

Cuvinte-cheie: narațiune vizuală, istoria narațiunii vizuale, bandă desenată, desen animat, mediu inovativ de învățare, strategii de învățare.

THE CONTEXT OF THE INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENT IN THE ERA OF AUDIOVISUAL COMMUNICATION AND DIGITALIZATION

Summary. The period 1895-1900 marks a significant transformation of visual narrative, driven by the emergence and rapid spread of comics and cartoons, which redefined both the form and content of visual communication and influenced the development of social intelligence at the local and global levels. Later, with the advent of the Internet, digital technologies and the Metaverse, these narrative forms migrated to the virtual space, integrating text, sound and music into a coherent multimodal structure, with decisional and behavioral impact. Currently, comics and animations are present globally, being appreciated for their ability to transmit educational messages and promote social values through an accessible, comprehensive and attractive language. In the context of audiovisual communication and digitalization, the educational environment has transformed into an expanded and diversified learning space, offering interactive and captivating ways to transmit and practice complex knowledge, stimulating attention, imagination, creativity and reflective involvement of human communities.

Keywords: visual narrative, history of visual narrative, comic strip, cartoon, innovative learning environment, learning strategies

Introducere. Discuții. Sfârșitul secolului al XIX-lea este cunoscut ca perioada transformărilor profunde în tehnologiile de comunicare, datorită apariției benzilor desenate (1895) și a desenului animat (1900), care au reușit rapid să capteze atenția publicului în masă. Aceste invenții au apărut odată cu primele proiecții publice de film [1], urmate de apariția filmului sonor în 1927 [2] și de constituirea artei plastice în spațiul dintre Nistru și Prut [3].

Aceste inovații au revoluționat modul și formele de transmitere a informației și comunicării, combinând textul, imaginea, sunetul și muzica în armonia erei comunicării audiovizuale, astfel încât comunicarea audiovizuală s-a transformat rapid în principala formă de informare, educație și divertisment. În educația formală și non-formală, media audiovizuală reprezintă o formă de exprimare a mesajului didactic prin narațiune vizuală, în care imaginea,

culoarea, dinamica vizuală, sunetul și muzica contribuie la construirea sensului accesibil al imaginii prezentate și la facilitarea procesului de învățare.

Începând cu sfârșitul secolului XX și până în prezent, comunicarea audiovizuală include internetul, streaming-ul, rețelele sociale și alte forme de informare și comunicare. Aceste inovații au marcat era digitalizării, având impact major asupra didacticii, care a devenit transformativă.

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor digitale, structura și organizarea procesului didactic, precum și modul în care educabilii și profesorii interacționează cu datele, informațiile și cunoștințele s-au modificat esențial. Aceste transformări au marcat trecerea de la *didactica transmisivă*, centrată pe transmiterea integrală a mesajului didactic prin conținut static sau animat, la *didactica transformativă*, caracterizată prin includerea tuturor educabililor într-un proces de învățare activ și interactiv, realizat prin interacțiunea cu conținuturi și personalizarea acestora. Tehnologiile de creare a benzii desenate și a desenului animat se schimbă tot mai rapid. Învățarea a devenit multi-senzorială și multimodală. Însă, odată ce tehnologiile audiovizuale au fost completate de Internet, se produce o schimbare de paradigmă în educația formală, prin care procesul didactic este orientat către valorificarea strategiilor de învățare pe parcursul vieții.

Explorarea noii paradigme pedagogice poate fi realizată prin mai multe modalități, una dintre acestea fiind analiza conceptelor cheie din Teoria Generală a Sistemelor: sistem, mediu și feedback. Sistemul este un ansamblu de elemente interconectate și interdependente, un întreg funcțional, în care fiecare element are un rol specific în atingerea unui obiectiv comun. Mediul reprezintă contextul în care sistemul funcționează, iar feedbackul - procesul prin care informațiile rezultate dintr-un sistem

sunt returnate înapoi în sistem pentru a influența comportamentul [4].

Metoda de cercetare. Pentru a identifica și a descrie deosebirea dintre mediul educațional școlar și mediul de învățare a fost aplicată *metoda tabelului*. Această metodă constă în prezentarea sistematică a informațiilor, variabilelor sau rezultatelor cercetării într-un format tabelar, astfel încât relațiile dintre elemente să fie vizibile și ușor de analizat. Metoda tabelului este integrată cu analiza bibliografică a literaturii științifice, care constă în identificarea sistematică a surselor relevante, evaluarea critică a acestora, compararea perspectivelor teoretice și metodologice și sintetizarea informațiilor în vederea fundamentării cadrului conceptual și argumentativ al cercetării.

Rezultatele obținute.

1. De la mediul educațional școlar la mediu de învățare. În științele educației definiția mediului a evoluat de la noțiunile „*mediu educațional școlar*” sau „*mediu școlar*” înțelese inițial ca spațiul fizic al unei clase sau instituții de învățământ [5, 6, 7], apoi ca „totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă în sistemul de învățământ, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritar exigențe de natură psihologică și socială atât pentru profesori, cât și pentru elevi” [8], către *mediu de învățare* - contextul sau condițiile ce influențează funcționarea sistemului educațional sau a procesului didactic. Mediul de învățare este flexibil [9] și de aceea el poate fi fizic sau extins virtual, socio-cultural sau tehnologic și include materiale didactice, resurse pedagogice, strategii și mijloace de învățământ accesibile pentru învățare, precum și condiții psihopedagogice care asigură un climat de învățare bazat pe încredere și siguranță pentru a favoriza învățarea profundă și sustenabilă (Tab.1.1).

Tabelul 1. Deosebirea dintre mediul educațional școlar și mediu de învățare (elaborat de autor)

Concept	Definiția	Specificul	Exemple
Mediul educațional școlar	ansamblul condițiilor, factorilor și relațiilor existente într-o instituție de învățământ (școală, liceu, universitate) care influențează procesul educațional	poate fi formal (școală), nonformal (cursuri, ateliere) sau informal (autoînvățare, experiențe de viață).	școală, liceu, colegiu, universitate, spațiul școlii, regulile și normele școlare, relațiile dintre elevi, profesori, conducere, părinți, cultura organizațională a școlii
Mediul de învățare	contextul în care are loc procesul de învățare, inclusiv spațiul fizic, resursele educaționale, tehnologia, aspectele psihopedagogice etc.	oriunde se învață (real, virtual, online/offline etc.)	platformă educațională, sistem de management al cunoștințelor etc.

Mediul inovativ de învățare reflectă un cadru didactic modern, deschis la inovație, prin care înțelegem procesul de creare și de implementare a ideilor sau soluțiilor noi ce aduc plusvaloare, îmbunătățind sau eficientizând mediul educațional școlar. Mediile inovatoare de învățare constituie „spații de învățare multimodale, infuzate cu tehnologie și flexibile, ce răspund mai bine nevoilor elevilor secolului XXI decât o sală de clasă tradițională” [10].

Un mediu inovativ de învățare în era comunicării audiovizuale stabilește un rol nou pentru profesor. În era inovațiilor rolul profesorului este de a realiza un proces de învățare centrat pe elev. Profesorul devine mentorul care încurajează studenții să participe activ înțelegerea conceptelor complexe și să dezvolte cunoștințe proprii prin utilizarea platformelor educaționale și a resurselor multimedia. Prin abordări creative și metode diverse de predare, profesorul este un facilitator al procesului de învățare. Într-un proiect de animație de echipă, studenții dezvoltă gândirea critică și competențele tehnice prin rezolvări de probleme și găsirea soluțiilor creative, profesorul fiind mediatorul care încurajează participarea activă a studenților prin dialog constructiv, dezvoltarea cooperării și ghidarea responsabilităților individuale. În cadrul grupului, dar și la nivel individual, studenților li se dezvoltă competențe sociale ca empatia și respectul. Astfel, în era digitalizării, profesorul are mai multe roluri simultan, încurajând învățarea prin proiect, iar studenții sunt participanți activ în procesul de învățare prin învățare individualizată, dar și colaborativă.

Unicitatea mediilor de învățare constă în condiția și dinamica de a crea spațiu de învățare, inclusiv prin resurse online, ca, de exemplu, platforme digitale, aplicații digitale sau jocuri educaționale. În didactica școlară, care prioritizează mediul inovativ de învățare, se pune accent pe gândirea critică, creativitate, colaborare și reziliență, precum și pe formarea competențelor, cunoștințelor și abilităților necesare pentru prezent și viitor. Un aspect important ce accentuează unicitatea mediilor de învățare este adaptarea conținuturilor la stilurile de învățare personală. Astfel, informațiile noi ca noțiunile și procesele complexe, sunt prezentate într-un mod vizual și dinamic, cu implicarea directă a educabilului în procesul de învățare. Informațiile noi sunt percepute ușor și asimilate instant facilitând o experiență unică de învățare. Totuși, natura mediului inovativ de învățare se schimbă în funcție de evoluția tehnologiilor educaționale.

În opinia lui Bricken mediul de învățare poate fi generat de computer astfel încât caracteristicile acestuia să nu fie mai joase comparativ cu mediul de învățare proiectat didactic de un profesor bun. Autorul argumentează că *„profesorul dorește să creeze un mediu programabil (curriculum) în care educabilii să participe la învățare. Totul ceea ce facem pentru a educa cu cuvinte și cu imagini poate fi oferit ca experiență virtuală. Putem varia locația, scara, densitatea informațiilor, interactivitatea și receptivitatea, timpul și gradul de participare”* [11, p.1].

Scardamalia, Bereiter, McLean, Swallow și Woodruff observă că mediul inovativ de învățare, proiectat didactic de către profesor cu sau fără ajutorul computerului, se referă la învățarea intenționată. Acest model necesită efort pentru stabilirea obiectivelor, identificarea și rezolvarea problemelor, conectarea cunoștințelor vechi și noi, construirea și testarea inferențelor, monitorizarea și evaluarea învățării. În experimentele realizate elevii au fost încurajați să reflecte despre modul în care realizează proiectele de clasă. În opinia studenților mediile de învățare sunt proiectate ca constructiviste, dar, în realitate, sunt abstracte și puțin captivante din considerentul că nu implică experimentarea cu obiectul de învățare [12]. În același timp, un mediu de învățare poate fi interactiv, adaptiv sau personalizat. Aceste specifice relevă din corectitudinea proiectării didactice, implementării și evaluării strategiilor de învățare.

Strategiile de învățare determină planul de acțiune al profesorului care aplică metode, procedee și tehnici conștientizate pe care elevii sau studenții le folosesc pentru a organiza, a înțelege și a reține informațiile în mod eficient. Strategiile de învățare pot fi cognitive, metacognitive, afective și sociale, și pot fi aplicate atât individual, cât și în grupuri cooperative sau colaborative. Conform studiului lui Dansereau „Interacționând între ei, studenții își pot îmbunătăți dobândirea cunoștințelor și a abilităților academice. O astfel de interacțiune, bazată pe parteneriat egal în experiența de învățare, spre deosebire de un rol fix de profesor/învățător sau tutor/mentor, a fost denumită învățare cooperativă. Acest tip de învățare pare să încurajeze două activități puternice: procesarea activă a informațiilor și modelarea /imitarea încrucișată” [13].

Totuși, opinia profesioniștilor și a novicilor referitor la specificul și caracteristicile mediului inovativ de învățare poate fi foarte diferită. Un mediu inovativ de învățare poate include mai multe inovații,

de exemplu benzi desenate, cărți cu benzi desenate, desene animate și alte resurse educaționale creative, menite să stimuleze atenția, interesul și motivația a elevilor și studenților pentru strategii de învățare activă și profundă. Acest lucru este posibil datorită faptului că benzile desenate și cărțile cu benzi desenate contribuie la conștientizarea strategiilor de învățare ca o extindere logică a cunoștințelor existente, iar desenele animate adaugă plusvaloare acestor medii, în special, datorită dinamicii mișcării personajelor. Astfel, un mediu de învățare cu benzi desenate și/sau desene animate poate fi construit ca proces didactic care finalizează cu un proiect sau ca un rezultat al utilizării acestor narațiuni vizuale în mediul educațional școlar.

2. Banda desenată și desenul animat ca mediu inovativ de învățare. Banda desenată și desenul animat pot fi aplicate ca mediu inovativ de învățare dacă utilizarea acestor narațiuni vizuale permite dezvoltarea competențelor și abilităților profesionale, inclusiv abilitatea de a crea, reflecta critic, a colabora și a argumenta cele realizate. Pentru a realiza acest deziderat este important ca educabilii să se implice activ în planificarea și construirea mediului de învățare, precum și în evaluarea eficacității mediilor de învățare create de semenii.

Banda desemnată poate fi servi ca mediu inovativ de învățare conceptuală. În acest scop profesorul planifică un proiect didactic în care accentul în procesul de învățare este pus pe activitățile practice, orientarea educabililor către soluționarea sarcinilor practice și monitorizarea acestora. Ilustrațiile de personaje după motive cunoscute, de exemplu Droopy sau Mickey Mouse, pot servi ca sursă de inspirație pentru implicarea activă în studiu de caz. Un rol important are implicarea studenților în studiul individual, în special, realizarea unei mini-cercetări științifice, elaborarea, prezentarea și argumentarea ideilor etc. Pentru studiul de caz pot fi recomandate diverse teme din istoria benzii desenate, istoria desenului animat, tehnicile de realizare a benzii desenate, tehnicile de realizare a desenului animat, principiile de realizare a narațiunii vizuale, precum și teme în care este necesar să se reflecte critic și să se argumenteze, de exemplu, legătura dintre animația clasică și studiourile tradiționale și non-tradiționale sau *Ce aș face dacă aș fi în locul lui Disney?* sau *Ce ar face Disney dacă ar fi trăit în vremurile de astăzi?*

În cazul accentului pus pe utilizarea desenului animat este important a utiliza metoda proiectului de curs, în care fiecare student are un rol strict de-

terminat, maximal asociat cu rolul dintr-o companie de realizare a desenelor animate. În acest context exercițiile creative și analiza rezultatelor acestora sunt foarte importante și pot fi considerate premergătoare pentru construcția unui mediu inovativ de învățare.

Exercițiile creative sunt activități didactice concepute și realizate pentru a stimula imaginația, gândirea inovativă și capacitatea de a găsi soluții originale în cazul problemelor structurate și semi-structurate. Astfel de exerciții sunt realizate pentru a antrena creierul să identifice soluții creative și idei noi, adesea prin metode non-convenționale și abordări noi la soluții clasice. În plan didactic, exercițiile creative sunt realizate prin activități educaționale de tipul brainstorming-ului, Fishbowl, scriere creativă, creare de personaje reale și imaginative, desen liber, transpunere într-un personaj existent, creare de povești și altele.

Exemple de exerciții creative pot fi realizarea unei compoziții în tehnica decupajului după Georges Méliès - *The Astronomer's Dream* (1898), crearea unui personaj în tehnica cut-out, bazat pe filmul *Humorous Phases of Funny Faces* (1906) de J. Stuart Blackton, elaborarea unui personaj inspirat din stilul Émile Cohl, crearea unui autoportret în stilul Lotte Reiniger (anii 1920-1930), crearea designului prototipului feminin al personajului Popeye și realizarea unei benzi desenate pe tema „O zi din viața unui student de la Facultatea de Arte Vizuale și Design”, desenarea personajelor iconice după memorie și altele.

Proiectul de curs pentru crearea unui mediu inovativ de învățare trebuie să fie minuțios conceput și atent monitorizat. În etapa de proiectare este important să se identifice o problemă ce urmează să fie soluționată prin narațiune vizuală, astfel încât produsul realizat să capteze atenția unui public larg. Ulterior, se vor realiza exerciții de identificare a denumirii narațiunii vizuale în raport cu scopul și cu rezultatele estimate. În perspectiva profesorului este important ca obiectivele operaționale (competențele) să fie setate clar, corelate cu rezultatele proiectului de curs și să fie elaborate materialele curriculare. Regula de bază este ca toți studenții să fie implicați în procesul de construire a mediului de învățare, atribuindu-i fiecărui student un rol bine gândit și sarcini pe măsură, ținând cont de abilitățile hard și soft, stilul preferențial de învățare, precum și de potențialul de a valorifica competențele într-un mediu colaborativ de învățare.

Criteriile de apreciere a implicării studenților în construirea unui mediu inovativ de învățare implică idei și propuneri creative, muncă efectivă în realizarea rolului și atribuțiilor pentru construirea decoriilor sau personajelor, inclusiv editarea textului și selectarea adecvată a sunetelor și a muzicii, precum și capacitatea de a comunica ideile, soluțiile vizuale și strategiile de lucru care s-au dovedit a fi efective pentru calitatea produsului final. Unul din cele mai importante criterii de evaluare este claritatea conținutului informativ al proiectului final, care este redat prin imagini sau video animat. Conținutul vizual trebuie să fie coerent și bine structurat, iar ideile prezentate trebuie să ilustreze imagini sub formă de panouri de tip storyboard, secvențe animate sau un desen animat complet cu o durată medie de până la un minut. Maniera de prezentare a conținutului vizual sub formă de Artbook sau video animat, în tandem cu calitatea estetică a manierei de prezentare a proiectului final, reprezintă cel mai important indicator că studenții au asimilat cunoștințele și au dezvoltat competențe de realizare a unui proiect multimedia.

Un alt criteriu este corelarea dintre tema proiectului cu mesajul și conținutul vizual. Prezentarea narațiunii vizuale și al elementelor grafice într-un mod individual și original, care reflectă ideea proiectului, indică faptul că studenții, pe parcursul etapelor de lucru la proiect, au înțeles metodele și tehnicile digitale și cinematografice de transmitere a mesajului printr-o succesiune de imagini create cu scopul de a amplifica valoarea narativă a ideii prin potențialul vizual.

Alte criterii relevante sunt originalitatea temei și a conținutului vizual, abordarea creativă, precum și tehnologiile și instrumentele software folosite. Respectarea cerințelor și utilizarea eficientă a tehnologiilor în procesul de realizare a unui proiect de animație, sunt aspecte importante în evaluare. Competențele tehnice presupun folosirea coerentă a instrumentelor grafice pentru animația în tehnica 2d, 3d sau stop motion, și realizarea unui film de animație printr-o structurare corectă a elementelor grafice, setărilor tehnice și format. Acestea permit crearea unui produs digital animat fără erori tehnice și mențin un standard înalt de calitate grafică a imaginii, dar și a sunetului.

Produsul animat trebuie să reflecte o abordare estetică complexă și să reprezinte o soluție vizuală inedită de reprezentare a poveștii. Astfel, componenta vizuală are rol de a susține și de a îmbunătăți

ideea principală a narațiunii. Imaginea, reprezentată printr-o succesiune de simboluri grafice și text, devine un mijloc de comunicare eficient și o modalitate unică de a exprima conceptul narativ prin prisma viziunii personale a studentului. Abordarea conceptului într-o manieră creativă reprezintă un criteriu nu mai puțin important de evaluare. Acesta poate fi realizat printr-un procedeu de comparație între lucrările studenților care definește un set clar de criterii. Pentru un proiect de animație, criteriile de comparație pot fi stabilite în dependență de cum este structurată narațiunea, care este calitatea vizuală, valoarea artistică și cât de fluidă este animația din punct de vedere tehnic.

Pentru a realiza o comparație obiectivă, se va crea o grilă de comparare care va servi ca grilă de evaluare. Astfel, fiecare proiect va fi analizat prin prisma mai multor criterii printr-o scară de la 1 la 10, care va scoate în evidență punctele forte și slabe a fiecărui proiect. Procedul de comparație este folosit drept instrument de evaluare obiectivă.

Totodată, și modul de prezentare a proiectului reprezintă un criteriu semnificativ de evaluare academică. Prin acesta, profesorul analizează capacitatea studentului de a explica etapele și procesul de lucru, precum și conceptele create printr-o sinteză de soluții creative și tehnici de producție vizuală. Prin aceasta, profesorul determină nivelul de profesionalism și abordarea sistemică, precum și capacitatea studentului de a realiza un proiect creativ și de a arăta procesul de creație printr-o prezentare structurată.

În toate cazurile este important să se solicite opinia studenților referitoare la narațiunile vizuale create, preferințele pentru mediul de învățare, implicarea personală sau a colegilor lor în realizarea activităților didactice, precum și perspectivele de promovare și de dezvoltare a proiectelor realizate.

Concluzii. Mediul educațional, în contextul erei comunicării audiovizuale și a digitalizării, se transformă rapid în mediu inovativ de învățare. Acest lucru este cauzat de evoluția rapidă a tehnologiilor digitale. Mediul de învățare este considerat „inovativ” dacă include inovații. Acestea pot fi benzi desenate, cărți cu benzi desenate, desene animate, ce combină imaginea cu textul, facilitând prezentarea informației și a conceptelor complexe într-un mod accesibil și ușor de înțeles de către educabil. Conținutul poate fi asimilat în mod autonom de către student printr-un proces de personalizare și adaptare a informațiilor la ritmul de învățare propriu. Vizualizarea

informației și narațiunea vizuală în combinație cu sunetul, creează un context în care procesul de învățare stimulează imaginația, creativitatea și gândirea critică. În acest caz, mediul de învățare inovativ este creat în cadrul proceselor didactice în care se aplică strategii de învățare cognitive, metacognitive,

afective și sociale. Totodată, utilizarea acestor medii inovative în procesul educațional reprezintă o tendință contemporană de modernizare a strategiilor pedagogice de învățare active, prin conținuturi multimedia inedite și interactive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BROWN N. *Children's Film Studies: Past, Present, and Future Directions*. International Research in Children's Literature. 2025, 18(3), 353-358. ISSN 1755-6198
2. LATSIS D. *Finding its Voice?: Sound and the (Re)-Writing of Film History*. The Routledge Companion to American Film History, 2025, 30-42. ISBN 978-1032332963
3. STAVILA T. *Arta plastica moderna din Basarabia (1870-1940)*. 2000, 160 p. ISBN 9975-67-171-3
4. Von BERTALANFFY L. *The history and status of general systems theory*. Academy of Management Journal, 1972, 15(4), 407-426. ISSN 0001-4273
5. ALMĂJANU A. *Acțiuni sustenabile de îmbunătățire a mediului educațional*. Simpozion județian. Caleidoscop Didactic Teleoformean, 2022, 24, 25-26. ISSN 1844-3109
6. FRANTUZAN L., HÎNCU I. *Învățarea și mediul educațional școlar: perspective de eficientizare*, Prodidactica, 2020, 9-14. ISSN 1810-6455
7. SILISTARU N., & BOSTAN G. *Mediul educațional-factor de formare a preșcolarului ca subiect valorizator*. Acta et Commentationes, Sciences of Education, 2017, 11(2), 60-68. ISSN 1857-0623
8. IUZU Iu., PETROVSCHI N. *Modelul pedagogic al mediului școlar ca factor al educației școlare*. Univers pedagogic, 2017, 3(55), 14-18. ISSN 1811-5470
9. GRANNAS J., FRELIN A., OSTLIN T. *Unpacking flexibility in innovative learning environments-teachers' experiences in practice*. Educational Studies, 2026, 52(1), 76-92. ISSN 0305-5698
10. BYERS T., IMM W., HARTNELL-YONG E. Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*. 2018, 58, 167-177. ISSN 0191-491X
11. BRICKEN W. *Learning in Virtual Reality*. 1990, ED359950.pdf Raport ERIC ED359950
12. SCARDAMALIA M., BEREITER C., McLEAN R., SWALLOW J., WOODRUFF E. *Computer-supported intentional learning environments*. Journal of educational computing research, 1989, 5(1), 51-68. ISSN 0735-6331
13. DANSEREAU D. *Cooperative learning strategies*. Academic Press. 1988, 103-120. ISBN 978-0127424606

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.12>
CZU: 37.015.3:159.922.7:316.7

EDUCAȚIA CA SPAȚIU DE REZONANȚĂ SOCIALĂ: CONFLICT, COMUNICARE ȘI MANAGEMENT FENOMENOLOGIC

Angela CHIROȘCĂ,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
ambasador eTwinning România
ORCID: 0000-0003-3174-1779
E-mail: angela_chirosca@yahoo.com

Rezumat: Articolul analizează conflictul educațional într-o perspectivă fenomenologică, explorând relația dintre comunicare pedagogică și management educațional reflexiv. În contextul transformărilor sociale contemporane, conflictul este frecvent tratat ca disfuncționalitate a vieții școlare, fiind abordat preponderent prin strategii normative sau procedurale. Lucrarea propune o schimbare de perspectivă, în care conflictul este înțeles ca fenomen constitutiv al experienței educaționale și ca expresie a diferențelor de sens trăite de actorii implicați. Demersul este unul teoretic-interpretativ, fundamentat pe analiza fenomenologică și hermeneutică a literaturii de specialitate, corelată cu reflecții provenite din practica educațională. Sunt analizate dimensiunile comunicaționale și emoționale ale conflictului, cu accent pe rolul comunicării empatică și al leadership-ului reflexiv în transformarea tensiunilor în resurse formative. Rezultatul analizei constă în conturarea unui model interpretativ al conflictului pedagogic, ce integrează comunicarea empatică, recunoașterea subiectivității și prevenirea strategică a conflictelor.

Cuvinte-cheie: conflict educațional; comunicare pedagogică; fenomenologie; management educațional reflexiv; competențe socio-emoționale.

EDUCATION AS A SPACE OF SOCIAL RESONANCE: CONFLICT, COMMUNICATION, AND PHENOMENOLOGICAL MANAGEMENT

Summary: The article analyzes educational conflict from a phenomenological perspective, exploring the relationship between conflict, pedagogical communication, and reflexive educational management. In the context of contemporary social transformations, conflict is often treated as a dysfunction of school life and addressed primarily through normative or procedural strategies. This paper proposes a shift in perspective, understanding conflict as a constitutive phenomenon of educational experience and as an expression of differences in meaning lived by the actors involved. The approach is theoretical-interpretative, grounded in a phenomenological and hermeneutic analysis of the relevant literature, correlated with reflections drawn from educational practice. The communicational and emotional dimensions of conflict are examined, with particular emphasis on the role of empathic communication and reflexive leadership in transforming tensions into formative resources. The outcome of the analysis is the outlining of an interpretative model of pedagogical conflict that integrates empathic communication, recognition of subjectivity, and strategic conflict prevention.

Keywords: educational conflict; pedagogical communication; phenomenology; reflexive educational management; socio-emotional competencies.

Introducere. Educația contemporană se desfășoară într-un cadru dinamic, marcat de transformări sociale accelerate, diversitate culturală accentuată și așteptări tot mai ridicate față de rolul instituției școlare. Școala nu mai este exclusiv un spațiu al transmiterii cunoștințelor, ci un loc al interacțiunilor complexe, al negocierilor simbolice și al confruntării dintre perspective diferite asupra autorității, succesului și relației pedagogice. În

acest context, conflictul nu apare ca o abatere de la normalitate, ci ca o expresie firească a vieții școlare cotidiene.

Conflictul se manifestă în relațiile dintre elevi, în tensiunile dintre profesori și clase, în raporturile dintre școală și familie, dar și în interiorul structurilor manageriale. Diferențele de valori, de stil educațional, de așteptări sau de interpretare a rolurilor instituționale generează frecvent situații conflictu-

ale ce solicită răspunsuri nu doar procedurale, ci și relaționale. În această perspectivă, conflictul devine un indicator sensibil al modului în care școala funcționează ca microsistem social, reflectând atât dezechilibre, cât și potențiale resurse de transformare educațională [6].

În literatura de specialitate conflictul educațional a fost abordat preponderent dintr-o perspectivă normativă sau managerială, fiind asociat cu indisciplina, eșecul comunicării sau disfuncționalități organizaționale. O astfel de abordare privilegiază controlul, reglarea comportamentală și conformarea la norme instituționale, acordând o atenție redusă experienței subiective a actorilor educaționali [1]. Conflictul este astfel tratat ca problemă de rezolvat sau de neutralizat, nu ca experiență relațională trăită.

În opoziție cu această viziune reductivă, abordarea fenomenologică propune o schimbare în perspectivă, orientând analiza către modul în care conflictul este trăit, interpretat și interiorizat de actorii implicați. Fenomenologia suspendă explicațiile strict cauzale și normative și se concentrează asupra sensurilor construite în interacțiune, oferind un cadru teoretic adecvat pentru explorarea dimensiunii subiective a conflictului educațional [4]. Școala poate fi înțeleasă, astfel, ca un spațiu de rezonanță socială, în care tensiunile devin relevante pedagogic prin felul în care sunt recunoscute, asumate și gestionate reflexiv.

Discuții. Context teoretic și social. Schimbările sociale accelerate din ultimele decenii au modificat profund structura relațiilor educaționale. Creșterea heterogenității grupurilor școlare, mobilitatea socială și culturală, diversificarea modelelor familiale, precum și expunerea constantă la surse alternative de autoritate au transformat școala într-un spațiu al pluralității. Această pluralitate, departe de a fi lipsită de tensiuni, creează contexte favorabile apariției conflictelor, mai ales atunci când mecanismele instituționale rămân ancorate în modele educaționale rigide.

Accentul pus pe performanță, competiție și evaluare standardizată amplifică presiunile resimțite de elevi și profesori, deopotrivă. În acest cadru, conflictul educațional poate fi interpretat ca expresie a unor tensiuni sociale mai largi, ce se reflectă și se concentrează în micro-universul școlii. Conflictul nu este doar un fenomen individual, ci rezultatul interacțiunii dintre structuri organizaționale, așteptări instituționale și experiențe subiective divergente [6].

Cercetările din domeniul psihologiei educației subliniază importanța competențelor socio-emoționale în menținerea unui climat educațional funcțional. Emoțiile influențează percepțiile, reacțiile și modul de interpretare a situațiilor tensionate, având un rol esențial în dinamica conflictului. Din această perspectivă, conflictul educațional nu poate fi redus la o problemă cognitivă sau procedurală, ci trebuie înțeles ca un proces afectiv și relațional [3].

Această orientare teoretică reclamă depășirea modelelor strict administrative și deschiderea către perspective interpretative și reflexive, capabile să surprindă complexitatea experienței educaționale. Conflictul educațional devine astfel un obiect de analiză relevant nu doar pentru managementul școlar, ci și pentru reflecția pedagogică asupra relațiilor, emoțiilor și sensurilor care structurează viața școlii.

Problematizarea temei. Deși conflictul este o componentă inevitabilă a vieții școlare, strategiile instituționale de intervenție rămân, în mare măsură, reactive. Accentul cade frecvent pe sancționare, pe reglare formală sau pe evitarea situațiilor tensionate, ceea ce conduce la reprimarea conflictului, nu la înțelegerea și transformarea lui. O astfel de abordare limitează potențialul formativ al conflictului și reduce intervenția educațională la o dimensiune tehnică.

Problema centrală constă în ignorarea modului în care conflictul este trăit subiectiv de actorii implicați. Elevii, profesorii și părinții sunt rar invitați să reflecteze asupra sensurilor personale ale situațiilor conflictuale, asupra emoțiilor implicate sau asupra modului în care aceste experiențe influențează identitatea educațională. Această omisiune afectează eficiența intervențiilor și contribuie la menținerea unui climat educațional fragil, bazat mai degrabă pe control decât pe înțelegere [5].

Se conturează, astfel, o disjunctie între abordările instituționale, centrate pe reguli și proceduri, și experiența trăită a actorilor educaționali. Această disjunctie justifică necesitatea unei perspective alternative, capabile să surprindă sensurile pedagogice ale conflictului educațional. O perspectivă care să nu anuleze conflictul, ci să-l asculte, să-l interpreteze și să-l transforme într-o resursă de dezvoltare relațională și reflexivă în spațiul școlii.

Justificarea demersului metodologic. Demersul fenomenologic permite analiza conflictului educațional nu ca abatere de la funcționarea „normală” a școlii, ci ca experiență constitutivă a vieții școlare.

Din această perspectivă, conflictul nu este un accident instituțional sau un eșec al controlului pedagogic, ci o formă de manifestare a relaționalității umane în contexte educaționale marcate de diversitate, așteptări diferite și negocieri permanente de sens.

Prin accentul pus pe subiectivitate, fenomenologia deplasează centrul de greutate al analizei de la comportamente observabile către experiențele trăite ale actorilor educaționali. Conflictul este înțeles prin prisma modului în care este perceput, simțit și interpretat de cei implicați, nu doar prin efectele sale externe sau prin consecințele instituționale. Emoțiile, intențiile, așteptările și sensurile atribuite situațiilor conflictuale devin, astfel, elemente esențiale ale înțelegerii pedagogice a conflictului [4].

Această abordare justifică necesitatea unei reconfigurări a strategiilor educaționale de gestionare a conflictului. În locul intervențiilor prescriptive și standardizate se conturează nevoia unor practici reflexive, centrate pe dialog, recunoașterea subiectivității și înțelegerea contextului relațional. Conflictul nu este anulat, ci asumat ca oportunitate de clarificare, reflecție și dezvoltare pedagogică.

În contextul celor menționate privind rezolvarea și asumarea conflictului, propunem un model interpretativ al conflictului educațional, fundamentat fenomenologic, care să integreze dimensiunea comunicării pedagogice și perspectivele managementului educațional reflexiv. Demersul urmărește resemnificarea conflictului dintr-o disfuncționalitate instituțională într-o resursă formativă, relevantă pentru dezvoltarea relațiilor educaționale și a climatului organizațional din școală.

În acest context, întrebările de cercetare care ghidează analiza sunt următoarele:

- Cum este trăit și interpretat conflictul de către actorii educaționali?;
- Ce rol joacă comunicarea pedagogică în dinamica și în evoluția conflictului educațional?;
- În ce mod poate managementul educațional reflexiv transforma conflictul într-o resursă formativă?.

Fenomenologia educațională pornește de la premisa că sensul nu este dat aprioric și nici fixat exclusiv prin norme sau prescripții instituționale, ci este construit în și prin relațiile dintre actorii educaționali. Sensul educațional emerge din interacțiune, din interpretare și din experiența trăită. În acest cadru conflictul nu este rezultatul unei simple neînțelegeri sau al unui eșec de comunicare, ci expresia tensiunii dintre sensurile diferite atribuite aceleiași situații educaționale.

Conflictul apare atunci când elevii, profesorii sau instituția investesc experiența educațională cu semnificații diferite, uneori incompatibile. Așteptările legate de autoritate, evaluare, disciplină sau recunoaștere sunt trăite subiectiv și pot genera disonanțe relaționale. Aceste tensiuni nu sunt întâmplătoare, ci reflectă moduri distincte de a fi și de a înțelege rolul educației. Fenomenologia invită, astfel, nu la suprimarea conflictului, ci la explorarea diferențelor de sens care îl generează [4].

În acest context comunicarea pedagogică devine spațiul central în care conflictul se construiește, se amplifică sau se transformă. Comunicarea nu este doar transmitere de informație, ci întâlnire între subiectivități. Tonul, limbajul, postura relațională și recunoașterea emoțiilor implicate influențează decisiv dinamica situațiilor conflictuale. Comunicarea empatică permite convertirea tensiunii într-o experiență de clarificare și învățare relațională [3].

În perspectiva managementului educațional, această înțelegere conduce la o reconfigurare a modelelor de intervenție. Modelele reflexive de management pun accent pe dialog, mediere și recunoașterea subiectivității actorilor implicați, asumând conflictul ca parte integrantă a vieții instituționale. În opoziție cu abordările prescriptive, care privilegiază conformarea la reguli și soluțiile standardizate, managementul reflexiv valorizează procesul de negociere a sensurilor și construirea unor soluții contextualizate [6].

Astfel, intervenția managerială nu mai este centrată exclusiv pe control sau sancțiune, ci pe facilitarea unui spațiu de comunicare în care diferențele pot fi exprimate, ascultate și reinterpretate. Conflictul nu este eliminat, ci mediat. Nu este reprimat, ci transformat într-o resursă pentru dezvoltarea relațională și consolidarea culturii organizaționale a școlii.

Metodologie și rezultate. Cercetarea are caracter teoretic-conceptual. Metoda utilizată este analiza fenomenologică și hermeneutică a literaturii de specialitate, corelată cu reflecții provenite din practica educațională. Limita principală a demersului este absența unui studiu empiric, asumată explicit, scopul fiind construcția unui cadru interpretativ.

Analiza conflictului educațional presupune nu doar identificarea formelor sale de manifestare, ci și compararea cadrelor teoretice prin care acesta este interpretat și gestionat în spațiul școlar. În acest sens, prezentul subpunct propune o lectură compa-

Tabelul 1. Perspective ale conflictului educațional

Sursă: Chiroșcă Angela

Abordare	Caracteristici	Limitări
Normativă	Reguli, sancțiuni	Ignoră dimensiunea trăită
Managerială	Proceduri, control	Reducționism tehnic
Fenomenologică	Sens, experiență, relație	Necesită reflecție sistematică

rativă a principalelor perspective asupra conflictului educațional, evidențiind diferențele de accent, profunzime și relevanță pedagogică dintre abordările normativă, managerială și fenomenologică.

Tabelul de mai sus sintetizează aceste perspective, surprinzând atât caracteristicile definitorii ale fiecărei abordări, cât și limitele lor structurale. Abordarea normativă tratează conflictul prin prisma regulilor și a sancțiunilor, privilegiind ordinea instituțională, dar ignorând dimensiunea trăită a experienței conflictuale. Perspectiva managerială aduce un plus de organizare și de control procedural, însă riscă un reducționism tehnic, în care complexitatea relațională este simplificată excesiv. În contrast, abordarea fenomenologică se concentrează asupra sensului, experienței și relației, oferind un cadru interpretativ capabil să surprindă profunzimea conflictului educațional, chiar dacă aceasta presupune un efort sporit de reflecție sistematică.

Prin această comparație tabelul de mai sus evidențiază avantajul abordării fenomenologice în captarea caracterului complex, dinamic și subiectiv al conflictului educațional, subliniind necesitatea depășirii modelelor strict prescriptive în analiza situațiilor conflictuale din școală.

În completarea acestei analize sintetice, Figura 1 propune un model fenomenologic al conflictului educațional, conceput ca proces relațional și evolutiv. Graficul ilustrează succesiunea etapelor prin care comunicarea pedagogică generează diferențe de sens, acestea conduc la tensiune emoțională și conflict, iar conflictul, la rândul său, poate deveni

punct de plecare pentru reflecție și transformare. Modelul subliniază rolul central al comunicării reflexive în resemnificarea conflictului și în valorificarea acestuia ca resursă pedagogică, nu doar ca disfuncționalitate instituțională.

Astfel, analiza tabelului și a figurii susține ideea că înțelegerea conflictului educațional necesită o abordare integrativă, capabilă să articuleze dimensiunea organizațională cu cea experiențială, și să transforme conflictul dintr-o problemă de control într-o oportunitate de dezvoltare relațională și pedagogică.

Concluzii. Analiza conflictului educațional realizată în cadrul acestei lucrări evidențiază faptul că acesta nu poate fi eliminat din viața școlară, întrucât este inseparabil de natura relațională a procesului educațional. Întâlnirea dintre perspective diferite, așteptări divergente și cadre valorice distincte generează, în mod inevitabil, tensiuni. Aceste tensiuni nu reprezintă însă doar disfuncționalități instituționale, ci expresii ale complexității experienței educaționale contemporane. Conflictul este prezent, persistent și solicită, înainte de orice, înțelegere, nu doar mecanisme de control.

În această perspectivă abordarea fenomenologică oferă un cadru interpretativ ce permite resemnificarea conflictului educațional, transformându-l dintr-o problemă de gestionat într-o potențială resursă pedagogică. Prin focalizarea asupra sensului, experienței trăite și relaționalității, fenomenologia facilitează o înțelegere mai profundă a modului în care conflictul este construit și trăit de actorii edu-

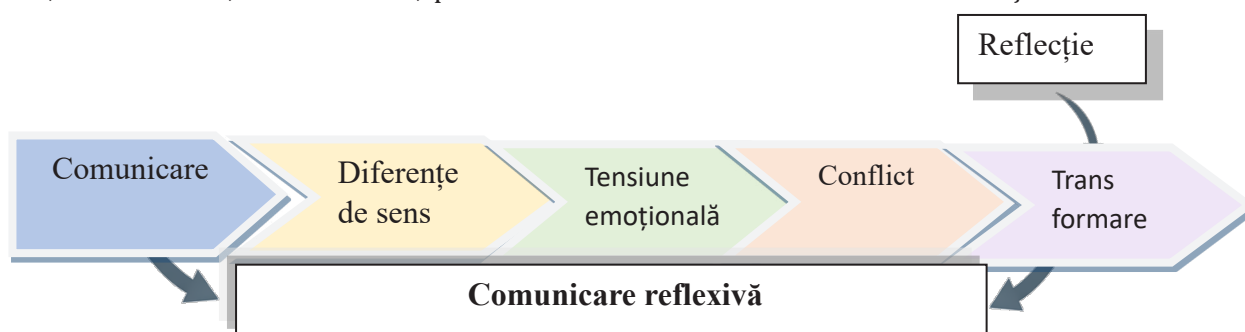


Figura 1. Model fenomenologic al conflictului educațional

Sursă: Chiroșcă Angela

caționali. Intervenția pedagogică nu mai vizează exclusiv reducerea tensiunilor, ci crearea unor contexte de reflecție și dialog care să permită transformarea experienței conflictuale într-o oportunitate de învățare relațională.

Implicațiile acestei abordări sunt relevante atât la nivel didactic, cât și managerial. În plan educațional se conturează necesitatea formării competențelor de comunicare empatică, fiind capabile să susțină exprimarea diferențelor de sens fără escaladarea conflictului. În plan managerial devine evidentă importanța dezvoltării unui leadership reflexiv, orientat spre mediere, recunoașterea subiectivității și asumarea dialogului ca instrument central de funcționare instituțională. Un astfel de leadership contribuie la cultivarea unui climat organizațional deschis, în care conflictul nu este reprimat, ci integrat ca element de creștere și autoreglare.

Rezultatele analizei sugerează, de asemenea, că integrarea perspectivei fenomenologice în practicile educaționale poate favoriza dezvoltarea unei culturi școlare bazate pe responsabilitate relațională, conștientizare emoțională și respect pentru diversi-

tatea experiențelor trăite. O asemenea cultură presupune ca regulile și procedurile să fie susținute de înțelegere, iar autoritatea să fie exercitată prin dialog și reflecție, nu exclusiv prin constrângere.

În ceea ce privește direcțiile viitoare de cercetare, se impune necesitatea realizării unor studii empirice care să investigheze aplicabilitatea modelului fenomenologic al conflictului educațional în contexte școlare concrete. Cercetările calitative, bazate pe interviuri, observație participativă sau analize narative pot oferi date relevante privind modul în care actorii educaționali trăiesc și interpretează conflictul. Totodată, studiile longitudinale ar putea explora impactul intervențiilor reflexive asupra climatului școlar și asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale ale elevilor și profesorilor.

În ansamblu, conflictul educațional, departe de a fi o anomalie instituțională, poate deveni un catalizator al transformării pedagogice, cu condiția să fie înțeles, asumat și valorificat reflexiv. Fenomenologia oferă cadrul necesar pentru această reorientare conceptuală, deschizând perspective relevante de reflecție și acțiune în educația contemporană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOȘ M. *Metodologia cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca : Casa Cărții de Știință, p. 258-263, 2003. ISBN 973-85705-2-8
2. COJOCARU V., & SACALIUC N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007, p 240. ISBN 978-9975-60-061-3
3. GOLEMAN D. *Inteligența socială: Noua știință a relațiilor umane* (Ed. a 2-a). București: Curtea Veche Publishing, 2018, p. 416-418. ISBN 978-606-44-0092-5
4. ILIE-PETRESCU M. *Rezonanța socială a inteligenței*. Timișoara : Editura Universității de Vest, 2018, p. 196. ISBN 978-973-125-630-6
5. UNGURĂȘAN I. *Managementul conflictelor interpersonale*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2020. ISBN 978-973-125-630-6
6. ZLATE M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași : Polirom, 2004, p. 680. ISBN 973-681-680-X

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.13>
CZU: 159.9:316.6:37.01

RELAȚIA DINTRE MOTIVAȚIE ȘI COMPETENȚA ENERGIZANTĂ ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

Diana-Gabriela CORFU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară, Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”, orașul Breaza, România
ORCID: 0009-0005-3272-8826
E-mail: corfudiana@yahoo.com

Rezumat. Într-o societate marcată de schimbări rapide și de presiuni educaționale tot mai accentuate, capacitatea elevilor de a se implica activ și de a rămâne motivați în procesul de învățare a devenit o preocupare centrală pentru cercetători, profesori și factori decizionali din domeniul educației. Performanța școlară nu mai poate fi explicată exclusiv prin aptitudini cognitive sau factori structurali, ci implică și dimensiuni afective și motivaționale profunde. Una dintre aceste dimensiuni este competența energizantă – un construct ce reflectă nivelul de energie psihologică, atât cognitivă, cât și emoțională, pe care elevii o investesc în sarcinile școlare. Această energie nu este statică, ci influențată de factori personali, sociali și contextuali. Motivația joacă un rol central în activarea și menținerea acestei competențe. Literatura de specialitate face distincția între **motivația intrinsecă** (bazată pe interes personal, curiozitate și plăcerea de a învăța), **motivația extrinsecă** (ghidată de recompense externe precum notele, laudele sau evitarea pedepsei) și **demotivația** (definită ca lipsa completă a intenției sau dorinței de a învăța). În mod firesc, aceste forme de motivație influențează diferit nivelul de energie investită în procesul de învățare. Totodată, variabilele individuale (precum stima de sine, așteptările de succes și percepția propriilor competențe) contribuie semnificativ la felul în care elevii își gestionează energia în contextul școlar. În paralel, factorii sociali și contextuali – cum ar fi sprijinul oferit de profesori, părinți și colegi, precum și stilul de predare, climatul clasei sau gradul de autonomie acordat elevului – pot amplifica sau inhiba motivația și, implicit, energia psihologică disponibilă pentru învățare. Scopul acestui articol este de a investiga relațiile complexe dintre motivație și competența energizantă la elevii de vârste diferite, printr-o abordare care ia în calcul și variabilele individuale, cât și dimensiunile sociale și caracteristicile contextuale. Astfel, ne propunem nu doar să identificăm corelații relevante, ci și să oferim recomandări practice pentru îmbunătățirea climatului educațional și pentru susținerea motivației elevilor.

Cuvinte-cheie: motivație intrinsecă, motivație extrinsecă, competența energizantă, variabile individuale, factori sociali și contextuali.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND ENERGIZING COMPETENCE IN THE SCHOOL ORGANIZATION

Summary. In a society marked by rapid change and increasing educational pressures, the ability of students to actively engage and remain motivated in the learning process has become a central concern for researchers, teachers, and decision-makers in the field of education. School performance can no longer be explained solely by cognitive abilities or structural factors, but also involves deep affective and motivational dimensions. One of these dimensions is energizing competence – a construct that reflects the level of psychological energy, both cognitive and emotional, that students invest in school tasks. This energy is not static, but is influenced by personal, social, and contextual factors. Motivation plays a central role in activating and maintaining this competence. The literature distinguishes between intrinsic motivation (based on personal interest, curiosity and the pleasure of learning), extrinsic motivation (guided by external rewards such as grades, praise or avoiding punishment) and demotivation (complete lack of intention or desire to learn). Naturally, these forms of motivation influence differently the energy invested in learning. At the same time, individual variables (such as self-esteem, expectations of success, perception of one's own competences) contribute significantly to the way students manage their energy in the school context. In parallel, social and contextual factors – such as the support offered by teachers, parents and peers, but also the teaching style, the classroom climate or the degree of autonomy granted to the student – can amplify or inhibit motivation and, implicitly, the psychological energy available for learning. The aim of this article is to investigate the complex rela-

tionships between motivation and energizing competence in students of different ages, through an approach that takes into account both individual variables, but also social dimensions and contextual characteristics. Thus, we aim not only to identify relevant correlations, but also to offer practical recommendations for improving the educational climate and supporting student motivation.

Keywords: *intrinsic motivation, extrinsic motivation, energizing competence, individual variables, social and contextual factors.*

Introducere. Definiri

Motivația reprezintă un concept central în psihologie și în alte domenii care studiază comportamentul uman. Este esențială pentru înțelegerea motivelor care stau la baza acțiunilor și alegerilor indivizilor. În această lucrare ne propunem să explorăm factori, variabile și categoriile principale ale motivației, concentrându-ne pe conceptul de competență energizantă, un factor motivațional important care afectează performanțele și perseverența indivizilor în diverse contexte.

Motivația este influențată de o serie de factori interni (intrinseci) :

1. Un prim factor intern care susține motivația intrinsecă este interesul elevului pentru materia de studiu. Cercetările realizate de Ainley și Hidi (2002) evidențiază faptul că, atunci când elevii găsesc relevanță și atractivitate într-un anumit domeniu, ei participă mai activ la procesul de învățare și tind să se automotiveze pentru a-și îmbunătăți performanțele.

2. **Nevoia de competență:** Bandura (1997) subliniază că sentimentul de autoeficacitate, adică încrederea în propriile capacități, reprezintă un element central al motivației. În mediile educaționale unde elevii primesc sarcini adaptate nivelului lor și reușesc să obțină progrese vizibile, sentimentul de competență se consolidează, ceea ce duce la o implicare mai mare în învățare.

3. **Autonomia și responsabilitatea personală:** Atunci când elevii percep că au control asupra procesului educațional, motivația lor intrinsecă crește. Reeve și Tseng (2011) arată că posibilitatea de a-și organiza activitățile și de a lucra în ritmul propriu favorizează un nivel mai ridicat de implicare și perseverență.

4. **Curiozitatea și dorința de auto-îmbunătățire:** Studiile lui Kashdan și Steger (2007) arată că elevii cu un nivel ridicat de curiozitate explorează în mod activ noi informații și sarcini, ceea ce duce la o motivație crescută și la o retenție mai bună a cunoștințelor.

5. **Nevoia de autodeterminare:** Teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000) sugerează că

oamenii sunt motivați de dorința de a-și controla propriul destin și de a fi independenți. În educație, elevii care simt că învățarea lor este autodeterminată, nu impusă din exterior, tind să fie mai motivați să își atingă obiectivele.

6. **Valoarea personală atribuită învățării:** Motivația este strâns legată de percepția elevului asupra valorii educației. Valoarea personală a subiectelor studiate este legată de aspirațiile și obiectivele elevului. Eccles și Wigfield (2002) au subliniat că elevii care atribuie o valoare personală ridicată anumitor subiecte vor fi mai motivați să depună eforturi în învățarea acestor subiecte.

7. **Experiențele anterioare de succes:** Amintirile legate de succesele anterioare învățării sau realizării unor sarcini similare contribuie la creșterea motivației. Un studiu realizat de Schunk (1991) a demonstrat că elevii care au avut experiențe de succes în realizarea sarcinilor de matematică au manifestat o motivație mai mare și o încredere mai ridicată în abilitățile lor în rezolvarea problemelor viitoare.

Dintre **factorii externi (extrinseci)**, amintim: recompensele și pedepsele, influența socială, mediul fizic de învățare, structura și organizarea programului educațional, suportul emoțional și climatul clasei, politicile educaționale și sistemul de evaluare, resursele educaționale și accesul la tehnologie.

Înțelegerea categoriilor principale ale motivației este esențială pentru crearea unui mediu educațional care să susțină implicarea și performanța. Atât pentru elevi, cât și pentru profesori, echilibrul dintre motivația intrinsecă și extrinsecă, precum și încurajarea motivației autonome, contribuie la o experiență educațională mai plăcută și mai productivă.

Competența energizantă se referă la sentimentul de capacitate și eficiență pe care indivizii îl experimentează atunci când desfășoară o activitate. Atunci când indivizii simt că sunt capabili să îndeplinească o sarcină la un nivel ridicat, aceasta le alimentează motivația și energia de a continua. Atingerea unor obiective personale și percepția succesului în sarcini contribuie la creșterea motivației

intrinseci, încurajându-i să se angajeze în activități mai provocatoare și mai satisfăcătoare (Ryan & Deci, 2000).

Metodologie și rezultate

Ne propunem să investigăm relațiile dintre motivație și competența energizantă, analizând atât factori individuali, cât și sociali sau contextuali, și anume :

- **Evaluarea impactului motivației intrinseci asupra competenței energizante** la elevi și studenți (investigarea modului în care interesul personal pentru învățare și satisfacția legată de activitățile educaționale contribuie la creșterea energiei cognitive și emoționale disponibile pentru sarcinile academice);

- **Analiza influenței motivației extrinseci asupra competenței energizante** (investigarea rolului recompenselor externe, cum ar fi notele, aprobarea profesorilor sau premiile, în mobilizarea resurselor de energie pentru performanța academică);

- **Explorarea modului în care lipsa de motivație** afectează în mod negativ nivelurile de energie și angajamentul în activitățile educaționale;

- **Determinarea influenței factorilor sociali** (profesori, colegi, părinți) și contextuali (stilul de predare, autonomia educațională) asupra competenței energizante;

- **Explorarea rolului variabilelor individuale** (stima de sine, așteptările de succes, percepția competenței proprii) în influențarea competenței energizante.

Ipotezele cercetării:

- dacă elevii manifestă interes pentru activitățile de învățare din proprie inițiativă, atunci ei vor investi mai multă energie cognitivă și

emoțională în atingerea obiectivelor academice;

- recompensele externe pot stimula energia necesară pentru a realiza anumite sarcini, însă impactul lor este mai puțin durabil decât cel al motivației intrinseci;
- dacă elevii nu au nicio motivație pentru învățare, atunci ei vor manifesta un nivel scăzut de energie și vor avea dificultăți în a se angaja în mod activ în activitățile educaționale;
- dacă elevii dispun de o stimă de sine ridicată și de așteptări pozitive, atunci vor manifesta un nivel mai crescut de competență energizantă comparativ cu cei cu o percepție scăzută asupra propriilor valori.

La cercetare au participat elevi de nivel preșcolar, primar, gimnazial și liceal de la Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”, Orașul Breaza. Ca tehnici de investigare, au fost utilizate chestionare privind influența motivației intrinseci și extrinseci asupra competenței energizante; interviuri semi-structurate și scala stimei de sine Rosenberg.

Analiza chestionarelor a evidențiat o *corelație pozitivă puternică* între motivația intrinsecă și competența energizantă. Elevii care au declarat că învață din curiozitate, pasiune sau din dorința de dezvoltare personală au raportat niveluri mai ridicate de energie cognitivă și emoțională. Spre exemplu, un elev de liceu a scris: „Îmi place biologia pentru că îmi explică lumea. Mă simt motivat chiar și când am teme grele.” 79% dintre liceeni și 68% dintre elevii de gimnaziu care au bifat itemii privind interesul personal pentru învățare au obținut scoruri peste medie la itemii privind efortul mental și implicarea emoțională.

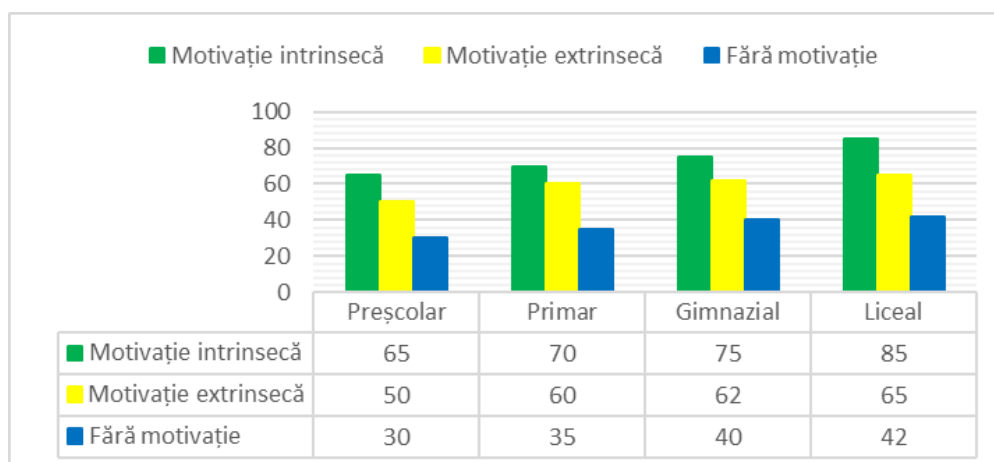


Figura 1. Nivelul competenței energizante în funcție de tipul de motivație și categoria de vârstă

Datele obținute au fost sintetizate într-un grafic comparativ care evidențiază nivelurile competenței energizante raportate la tipurile de motivație (intrinsecă, extrinsecă și absența motivației), precum și la grupele de vârstă (preșcolar, primar, gimnazial și liceal). Analiza arată că elevii din categoriile cu motivație intrinsecă ridicată tind să raporteze mai des trăiri pozitive, cum ar fi interesul, entuziasmul sau dorința de a continua activitatea de învățare. Acești elevi au menționat frecvent stări precum „entuziasm”, „curiozitate”, „concentrare prelungită”, ceea ce denotă un *consum eficient și voluntar de energie psihologică* în sarcinile academice.

Motivația extrinsecă, de tipul „vreau să iau o notă mare” sau „vreau să fiu lăudat de profesor/părinți”, a fost prezentă în 65% din răspunsurile elevilor, mai ales în ciclul gimnazial și primar. Cu toate acestea, energia generată prin astfel de motivații a fost *inconstantă*. De exemplu, un elev de clasa a VII-a a declarat: „Învăț mai mult când știu că urmează o testare importantă, dar imediat după, nu mai am chef să repet.” Scorurile au fost moderate la competența energizantă în rândul elevilor motivați extrinsec, dar au prezentat variații mari între perioadele de evaluare și cele fără presiune externă. Aceste date sugerează că motivația extrinsecă poate *mobiliza temporar energia*, însă nu susține angajamentul constant și profund.

Un segment semnificativ, reprezentând (18%) din totalul elevilor chestionați, a exprimat *lipsă motivație*. Acest grup a înregistrat cele mai scăzute scoruri atât la competența energizantă, cât și la stima de sine. Comentarii tipice: „Fac temele doar ca să nu mă certe părinții.” sau „Nu-mi place nicio materie, toate sunt plictisitoare.” Elevii cu răspunsuri pasive au bifat în mod repetat itemi care indicau lipsă de energie, procrastinare și epuizare rapidă în fața sarcinilor educaționale. Această categorie este expusă unui risc crescut de *absenteism emoțional*, participând formal, dar nu afectiv sau cognitiv, la procesul educativ.

Factorii sociali (sprijinul profesorilor, colegilor și părinților) și factorii contextuali (autonomia, stilul de predare) s-au dovedit *decisivi pentru elevii din toate categoriile de vârstă*. Elevii care au perceput relația cu profesorii ca fiind una pozitivă și încurajatoare au raportat niveluri mai mari de energie. Autonomia educațională (posibilitatea de a alege subiecte de proiect, metode de învățare) a crescut vizibil nivelul de angajament. Un elev din ciclul primar a spus: „Îmi place când doamna ne lasă să lu-

crăm în echipă și să alegem tema proiectului. Atunci chiar mă entuziasmez.” Clasele cu un stil de predare centrat pe elev au înregistrat scoruri cu 20-30% mai mari la itemii privind angajarea emoțională și efortul mental susținut.

Apicarea Scalei Rosenberg a relevat că elevii cu un nivel ridicat al stimei de sine au obținut scoruri înalte la indicatorii competenței energizante. Aceștia și-au caracterizat experiențele școlare prin termeni precum încredere, perseverență și capacitate de a gestiona rezultatele obținute. În opoziție, elevii cu stimă de sine redusă și cu așteptări mai degrabă negative au descris procesul de învățare ca fiind presărat cu dificultăți și lipsă de control asupra performanțelor proprii.

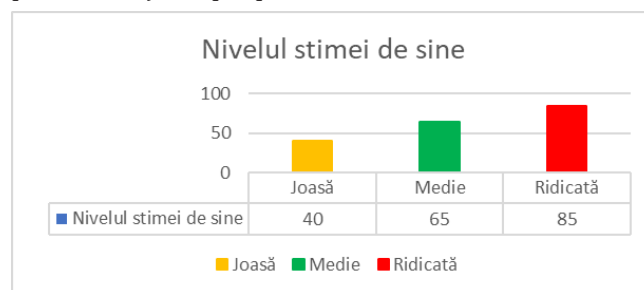


Figura 2. Influența stimei de sine asupra competenței energizante

Se observă o creștere clară a nivelului competenței energizante odată cu creșterea stimei de sine, confirmând că aceasta este un predictor important al implicării active și susținute în procesul educațional. Spre exemplu, un licean cu stimă de sine scăzută a declarat: „Chiar dacă încerc, nu cred că sunt bun. Alții sunt mai deștepți, eu nu am șanse.” Aceste rezultate confirmă că *autoeficacitatea percepută* este un predictor major al competenței energizante și al implicării active în învățare.

Pentru a susține dezvoltarea competenței energizante la elevi și profesori, este esențial să se creeze un mediu educațional care să promoveze încrederea în sine și să ofere feedback pozitiv și constructiv. Profesorii trebuie să ofere elevilor feedback detaliat, orientat atât pe punctele forte, cât și către aspectele care pot fi îmbunătățite. În mod similar, conducerea școlii trebuie să ofere profesorilor feedback constructiv, care să le sporească încrederea în competențele lor didactice. Atât elevii, cât și profesorii ar trebui să fie expuși la sarcini care sunt suficient de provocatoare pentru a le stimula dezvoltarea, dar nu atât de dificile încât să conducă la frustrare și scăderea motivației. Încurajarea autoreglării în rândul elevilor și profesorilor

ajută la dezvoltarea competenței energizante. Elevii care își stabilesc obiective de învățare realiste și își monitorizează progresul pot construi un sentiment de competență sporită. La fel, profesorii care își evaluează propriile practici didactice și își ajustează metodele pot simți o creștere a competenței profesionale.

Figura prezentată mai jos reflectă influența diferitelor surse de sprijin social asupra competenței energizante.

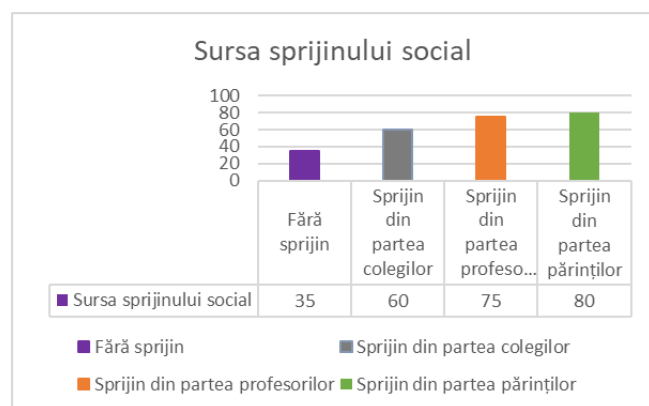


Figura 3. Influența sprijinului social asupra competenței energizante

Se observă că **sprijinul parental** are cel mai mare impact asupra nivelului de energie investită în activitățile educaționale, urmat îndeaproape de sprijinul profesorilor. Elevii fără sprijin consecvent înregistrează cel mai scăzut nivel al competenței energizante.

Concluzii

Cercetarea a evidențiat faptul că motivația reprezintă un factor esențial în determinarea nivelului de competență energizantă al elevilor, adică a energiei cognitive și emoționale investite în activitățile educaționale. Rezultatele au confirmat ipotezele formulate inițial și au relevat o serie de concluzii-cheie. Motivația intrinsecă are cel mai puternic impact pozitiv asupra competenței energizante. Elevii care învață din plăcere, curiozitate sau interes personal sunt mai angajați, mai rezilienți și mai predispuși la implicare susținută. Motivația extrinsecă, deși poate fi eficientă pe termen scurt (de exemplu, în contextul evaluărilor), nu generează același nivel de energie sau implicare profundă. Impactul său este fluctuant și depinde de contextul exterior, ceea ce o face mai puțin stabilă. Lipsa de motivație este asociată direct cu scăderea competenței energizante și cu o stare de dezangajare șco-

lară. Elevii demotivați tind să evite sarcinile, să se simtă copleșiți și să nu găsească sens în activitățile educaționale. Stima de sine și așteptările de succes joacă un rol crucial. Elevii care cred în propriile abilități și se percep ca fiind competenți tind să investească mai multă energie și să se implice activ în învățare. Sprijinul social (din partea profesorilor, părinților și colegilor) și condițiile educaționale favorabile (autonomie, stiluri de predare interactive) contribuie la creșterea nivelului de energie psihologică. Un mediu educațional pozitiv susține dezvoltarea motivației și a angajamentului.

Recomandări

Pe baza concluziilor obținute, pot fi formulate următoarele recomandări cu valoare practică pentru profesori, părinți și decidenții din domeniul educației.

Cadrele didactice trebuie să încurajeze motivația intrinsecă prin utilizarea unor metode active și interactive, precum proiecte interdisciplinare, învățare prin descoperire, sarcini relevante și atractive, să acorde autonomie elevilor, oferindu-le posibilitatea de a alege modalități de învățare sau subiecte de interes, acolo unde este posibil. Este indicat ca profesorii să ofere feedback constructiv și încurajator, care să susțină stima de sine și încrederea în sine și să construiască relații pozitive cu elevii promovând astfel un climat educațional sigur, deschis și empatic.

Părinții trebuie să susțină emoțional eforturile educaționale ale copiilor, fără a pune presiune excesivă pe performanță, să încurajeze curiozitatea și explorarea, chiar și dincolo de curriculumul școlar și să cultive încrederea în sine, valorificând punctele forte ale copiilor și evitând comparațiile dăunătoare.

În școală este recomandată promovarea unei pedagogii centrate pe elev, care să sprijine dezvoltarea motivației intrinseci și să valorizeze efortul, nu doar rezultatul, formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul psihologiei motivației și al relației profesor-elev, implementarea de programe de dezvoltare personală pentru elevi, cu accent pe autoeficacitate, autoreglare și autocunoaștere și evaluarea motivației și energiei școlare ca parte a diagnozei educaționale periodice, pentru a preveni eșecul și abandonul școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AINLEY, M., HIDI, S. *Interest and learning: Theoretical and practical considerations*. În: *Review of Educational Research*, 72(2), 2002, pp. 191-210. ISSN 0034-6543.
2. BANDURA, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman, 1997, p. 37-45, ISBN 978-0716728504.
3. BARRETT, P., ZHANG, Y., DAVIES F., BARRETT L. *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford, 2015. ISBN 978-1-907842-54-9.
4. D.BERLYNE, E. *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill, New York, 1960.
5. BLACK, P., WILIAM, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London, 1998. ISBN 978-0953887311.
6. CSIKSZENTMIHALYI, C. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row, 1990, p. 59-65, ISBN 978-0061339202.
7. DAY, D. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge, 2000, p. 80-92, ISBN 978-0750708185.
8. E. DECI R., RYAN, E. *Intrinsic and Self-Determination in Human Behavior*. Springer, 1985, p. 45-67, ISBN 978-0306420221.
9. E DECI R., RYAN, E. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press, 2000, p. 15-44, ISBN 978-1462528769.
10. ECCLES, J., WIGFIELD, A. *Motivational Beliefs, Values, and Goals*. În: *Annual Review of Psychology*, 2002, p. 109-132, ISSN 0066-4308.
11. G. HATTIE J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009, p. 120-138, ISBN 978-0415476188.
12. B. HAMRE H., PIANITA, R. *Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?* În: *Child Development*, 2005, p. 949-967, ISSN 0009-3920.
13. I. KASHDAN T., STEGER, M. *Curiosity and Pathways to Well-Being and Meaning in Life*. În: *The Journal of Positive Psychology*, 2007, p. 25-43, ISSN 1743-9760.
14. J. LAI K.-W., HONG, K.-S., *Technology Use and Student Learning in Higher Education: A Review of Literature*. În: *Journal of Educational Technology & Society*, 2015, p. 206-222, ISSN 1176-3647.
15. K. REEVE, J., TSENG, C.-M. *Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement During Learning Activities*. În: *Contemporary Educational Psychology*, 2011, p. 257-267, ISSN 0361-476X.
16. L. ROTTER J. *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*. În: *Psychological Monographs*, 1966, p. 1-28, ISSN 0096-9753.
17. M. SCHUNK D. *Self-Efficacy and Academic Motivation*. În: *Educational Psychologist*, 1991, p. 207-231, ISSN 0046-1520.
18. N. WENTZEL K. *Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers*. În: *Journal of Educational Psychology*, 1998, p. 202-209, ISSN 0022-0663.
19. O. ZIMMERMAN B. *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. În: *Theory Into Practice*, 2000, p. 64-70, ISSN 0040-5841.

PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARĂ A CONCEPTULUI DE EMPATIE ÎN CADRUL DOMENIULUI DE DREPT

Vica ANTON,
doctor în psihologie,
șef al Departamentului de selectare și evaluare
al Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI, Chișinău, RM
ORCID: 0009-0007-6521-9758

Rezumat. Empatia reprezintă o componentă esențială în profesia de polițist, având un rol determinant în modul în care angajații interacționează cu societatea civilă și gestionează situațiile complexe ce implică atât aspecte morale, cât și emoționale, capacitatea de a înțelege și de a răspunde adecvat la stările și nevoile celorlalți este fundamentală pentru menținerea încrederii publice și pentru exercitarea eficientă a atribuțiilor de serviciu în contexte adesea conflictuale. În acest sens am elaborat un model conceptual adecvat al empatiei, adaptat specificului activității polițienești. Rezultatele evidențiază importanța unor abordări interdisciplinare, în special din domeniile psihologiei sociale, pentru o înțelegere mai amplă a empatiei în acest context profesional. Modelul conceptual propus integrează particularitățile relațiilor polițist-cetățean, care sunt adesea marcate de o dinamică antagonică, precum și trăsăturile personale care se manifestă în interacțiunile interpersonale.

Cuvinte-cheie: empatie, poliție, interacțiune polițist – cetățean, model conceptual, psihologie socială.

THE INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE OF THE CONCEPT OF EMPATHY WITHIN THE FIELD OF LAW

Summary. Empathy is an essential component in the police profession, having a determining role in how employees interact with civil society and manage complex situations involving both moral and emotional aspects, the ability to understand and respond adequately to the states and needs of others is fundamental for maintaining public trust and for the efficient exercise of service duties in often conflictual contexts. In this sense, we have developed an appropriate conceptual model of empathy, adapted to the specifics of police activity. The results highlight the importance of interdisciplinary approaches, especially from the fields of social psychology, for a broader understanding of empathy in this professional context. The proposed conceptual model integrates the particularities of police-citizen relations, which are often marked by an antagonistic dynamic, as well as the personal traits that manifest themselves in interpersonal interactions.

Keywords: empathy, policing, police - citizen interaction, conceptual model, social psychology.

Introducere. Există numeroase profesii ce implică interacțiunea directă cu oamenii, în care plierea personală joacă un rol esențial. Cu toate acestea, compatibilitatea nu este întotdeauna ușor de definit și poate căpăta înțelesuri diferite în funcție de responsabilitățile specifice asociate fiecărei profesii. În cazul unei profesii, precum cea de polițist, cerințele privind selecția viitorilor angajați sunt adesea centrate pe dimensiunea morală și implică trăsături personale precum loialitatea, onestitatea și corectitudinea.

Empatia are o importanță centrală în manifestarea acestor calități și constituie, totodată, un element definitoriu în cadrul domeniului moral [1], fiind deosebit de relevantă în profesiile ce presupun situații de interacțiune complexă cu indivizi din medii diverse. Cu toate acestea, empatia reprezintă un

concept amplu, fiind conceptualizat și definit atât în diferite moduri, cât și în interiorul diferitelor discipline [2]. Dificultatea de a ajunge la un consens în privința unei definiții a condus la o confuzie frecventă între empatie și simpatie.

Polițiștii se confruntă în mod frecvent cu situații emoționale complexe în activitatea lor cotidiană, iar implicarea emoțională excesivă poate afecta capacitatea de a identifica obiective. Totodată, lipsa capacității de a înțelege alți indivizi atât la nivel emoțional, cât și cognitiv poate genera dificultăți semnificative, acest aspect justifică, în sine, utilitatea empatiei în mediul polițienesc.

Este important ca orice măsurare a empatiei într-o situație dată să se bazeze pe modele conceptuale și teorii adecvate situației specifice. Deși empatia în mediul polițienesc a fost analizată în cercetări

anterioare, progresele recente din domeniu oferă perspective noi și valoroase. Studiul continuă aceste direcții de cercetare și propune o nouă reconceptualizare a empatiei, care să integreze informații relevante pentru o profesie bazată pe relații interpersonale. Chiar dacă modelul (re)conceptual propus este aplicat într-un context specific polițienesc, acesta poate avea aplicabilitate și în alte domenii profesionale în care empatia constituie un construct valoros.

Discuții. Metodologie. Rezultate. Pentru realizarea acestui studiu, au fost utilizate metode de cercetare teoretice, ce au permis o analiză amplă și structurată a conceptului de empatie în contextul activității polițienești. În mod particular, au fost aplicate următoarele metode:

- analiza logică, pentru formularea unor concluzii clare și consistente, pornind de la ipoteze teoretice deja existente;
- studiul literaturii de specialitate, atât la nivel național, cât și internațional, cu scopul identificării și integrării principalelor perspective teoretice, modele explicative și strategii practice ale empatiei aplicabile în domeniul polițienesc.

Sursele consultate au cuprins articole științifice, lucrări de specialitate ale experților din domeniul psihologiei, sociologiei, criminologie și alte discipline conexe, ce au contribuit la definirea clară a conceptului de empatie în cadrul activității polițienești, acestea semnificând:

1. Fundamente teoretice ale empatiei. Termenul „empatie” provine din grecescul *en* și *pathos*, desemnând exprimarea emoțională [2]. Th. Lipps a folosit termenul german *empfindung* pentru a descrie imitarea interioară a stării emoționale a altuia [4]. Spre deosebire de simpatie, empatia implică un proces activ, cognitiv, ce permite ieșirea din sine [5,6]. Alți autori [7] subliniază capacitatea de a înțelege cum percep ceilalți lumea, esențială pentru funcționarea socială. Cercetările neuroștiințifice arată componente afective (în mare parte înnăscute) și cognitive (dezvoltate și influențate social) [8]. Diferențele domeniilor de activitate influențează definițiile empatiei, conturând perspective distincte asupra modului în care aceasta este înțeleasă, aplicată și valorificată în funcție de obiectivele, metodele și contextul fiecărui domeniu.

2. Modele explicative moderne. M. H. Davis formulează un model integrativ ce include premise, procese și rezultate, atât la nivel intrapersonal, cât și interpersonal [5]. Astfel, conștientizarea de sine și a celuilalt permite identificarea și sepa-

rarea emoțiilor proprii de ale altuia [9,11], adoptarea perspectivei celuilalt facilitează înțelegerea reacțiilor cognitive și emoționale ale altora [18], reglarea emoțională implică răspuns flexibil la experiențele în desfășurare și controlul reacțiilor spontane [19]. Modelele de empatie socială și etnoculturală arată că contextul, identitatea etnică și culturala influențează reacția empatică. Instrumentele de autoevaluare permit măsurarea rezultatelor intrapersonale [17]. Aceste componente sunt relevante în poliție pentru menținerea obiectivității și funcționarea eficientă în situații dificile.

3. Rolul empatiei în cadrul audierilor polițienești. Stilurile empatică de interviu ale polițiștilor contribuie la recunoașterea obiectivă a vinovăției și obținerea informațiilor, deși unele studii nu au identificat efecte semnificative asupra volumului informațiilor [20]. Reducerea empatiei la un mecanism exclusiv dobândit poate fi problematică, întrucât neglijează rolul informațiilor nonverbale și complexitatea multidimensională a acestui construct psihologic [16].

4. Empatia în sprijinirea victimelor. Manifestarea empatiei de către polițiști influențează disponibilitatea victimelor de a continua demersurile procedurale legale [3]. Factorii analizați au inclus simptomele stresului post-traumatic, rușinea și empatia percepută, dintre care doar empatia percepută a prezentat o corelație semnificativă cu cooperarea victimelor. În Republica Moldova dezvoltarea empatiei a polițiștilor poate crește încrederea victimelor în instituțiile de ordine și reduce retraumatizarea, fiind esențială pentru investigarea violențelor și protecția minorilor.

5. Măsurarea empatiei individuale. Studiile arată că empatia cognitivă, în special adoptarea perspectivei celuilalt, prezice atitudini mai înțeleghătoare față de infractorii sexuali [2]. Chiar dacă ofițerii de poliție pot avea scoruri generale mai scăzute decât populația generală, capacitatea cognitivă de a adopta perspectiva altora este mai bine dezvoltată, prevenind stereotipurile și reacțiile disproporționate.

În psihologie acest proces se realizează prin mai multe metode:

1. Chestionare și scale psihometrice – cel mai frecvent utilizate, ele cuantifică dimensiunile cognitive și afective ale empatiei:
 - Interpersonal Reactivity Index (IRI) – dezvoltat de M. H. Davis,
 - Empathy Quotient (EQ) ;
 - Toronto Empathy Questionnaire (TEQ).
2. Evaluarea comportamentală – implică obser-

varea reacțiilor și comportamentelor empaticе în situații reale sau simulate ;

3. Evaluări fiziologice și neurobiologice – includ răspunsuri fiziologice (ritm cardiac, conductanță cutanată) sau imagistică cerebrală (fMRI) pentru a identifica activarea regiunilor asociate empatiei.

6. Empatia în cadrul poliției comunitare. Empatia influențează relațiile cu cetățenii, prevenind conflictele și consolidând încrederea comunității [13]. Totuși, aplicarea selectivă a legii poate apărea ca efect secundar al abordării personalizate, deoarece, atunci când polițiștii ajustează intervențiile în funcție de circumstanțele individuale ale fiecărui cetățean sau victimă, există riscul ca deciziile să devină inconsistente sau influențate de judecăți subiective.

7. Activitatea polițienească și empatia. Polițiștii eficienți trebuie să dețină competențe practice și caracteriale, inclusiv curaj, autocontrol, onestitate, integritate și empatie [10]. Empatia permite gestionarea situațiilor stresante, interacțiunea obiectivă cu cetățenii și cooperarea cu alte instituții [14]. Dimensiunile afectivă și cognitivă, conștientizarea de sine și a altora, adoptarea perspectivei celuilalt și reglarea emoțională sunt esențiale pentru funcționarea profesională [15]. Empatia susține comportamente prosociale și atitudini democratice în activitatea polițienească.

8. Componentele empatiei polițiștilor.

- *Componenta cognitivă:* înțelegerea percepției altora și anticiparea reacțiilor.
- *Componenta afectivă:* receptivitate emoțională și reglarea emoțiilor proprii.
- *Componentele atitudinală și contextuală:* atitudinea față de diversitate socială și etnică, context socio-cultural.
- *Componentele organizațională și etică:* sprijin instituțional, formare continuă și etică profesională (Figura 1).

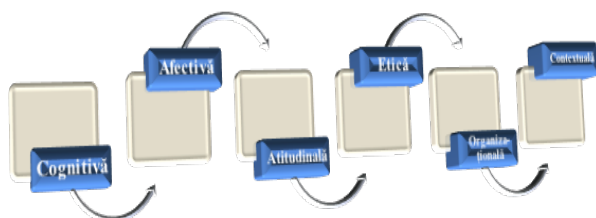


Figura 1. Componentele empatiei polițiștilor

Scopul principal al studiului a fost investigarea perspectivelor teoretice asupra empatiei pentru a propune un model (re)conceptual relevant activității polițienești. Adoptarea perspectivei altor persoa-

ne este esențială, conform rapoartelor internaționale și naționale, la fel ca înțelegerea rolului poliției în cooperare cu alte organizații sociale și capacitatea de a analiza situațiile obiectiv pentru a evita decizii greșite, stres sau judecăți eronate, care pot submina conduita etică.

Modelele de empatie din psihologia socială oferă suport teoretic. Modelul organizațional al lui M. H. Davis integrează multiple perspective asupra empatiei, iar modelul rețelelor sociale este relevant și mediului polițienesc [5]. Totuși, interviurile între polițist și între infractor sau între polițist și între victimă au caracteristici specifice [12].

Empatia prezintă dimensiuni afective și cognitive: partea afectivă este înăscută, iar cea cognitivă, precum adoptarea perspectivei celuilalt, poate fi dezvoltată prin experiență [2]. Studii neurobiologice arată deficiențe neuronale ale persoanelor cu lipsă de empatie [4], iar psihologia socială subliniază rolul experienței. Modelul teoretic propus consideră empatia ca un construct multiplu, influențabil prin educație și instruire.

Concluzii:

1. Valoarea modelul (re)conceptual propus evidențiază empatia ca o competență multidimensională esențială în activitatea polițienească. Înțelegerea și aplicarea acestor componente contribuie la creșterea eficienței intervenției polițienești și la îmbunătățirea relației cu societatea.
2. Contextul socio-cultural specific Republicii Moldova impune adaptarea formării și practicii polițienești la realități locale, prin promovarea empatiei ca valoare profesională.
3. Implementarea empatiei în activitatea polițienească necesită sprijin instituțional constant și investiție în dezvoltarea personală și profesională a angajaților. Formarea continuă, suportul psihologic și promovarea unei culturi organizaționale bazate pe responsabilitate socială și respect reciproc sunt condiții esențiale pentru ca empatia să devină un instrument eficient de lucru, nu doar un ideal teoretic.
4. Liniile directe teoretice prezentate în acest articol reprezintă un prim pas în înțelegerea empatiei în contextul activității polițienești, ce poate fi esențială în procesul de recrutare, selecție și dezvoltare profesională a personalului din cadrul Ministerului Afacerilor Interne.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANTON V. Tehnici de dezvoltare a inteligenței emotionale. In: *Revista Științifică „Studia Universitatis Moldaviae”*, 2024, nr. 5 (175), pp. 189-193. ISSN: 1857-2103.
2. BARRETT-LENNARD G. T. The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. În: *Journal of Counseling Psychology*, 28, 1981, 91p.
3. BIRZER M. L. What makes a good police officer? Phenomenological reflections from the African American community. *Police Practice and Research*. În: *International Journal*, 9, 2008, pp. 199-212.
4. CARROLL J. B. *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press, 1993.
5. DAVIS M. H. *Individual differences in empathy: A multidimensional approach* (Doctoral dissertation). ProQuest Information & Learning, US. Retrieved from http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
6. GERDES K. E., SEGAL E. A. A social work model of empathy. În: *Advances in Social Work*, 10, 2009, pp. 114-127.
7. HIRSH H. R., NORTHROP L. C., SCHMIDT F. L. Validity generalization results for law enforcement occupations. În: *Personnel Psychology*, 39, 1986, pp. 399-420.
8. HOLM U. *Empati: att förstå andra människors känslor [Empathy: To understand other people's feelings]*. Stockholm: Natur och kultur, 2001.
9. HOLMBERG L. Personalized policing: Results from a series of experiments with proximity policing in Denmark. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 25, 2002, pp. 32-47.
10. Legea Nr. 288 din 16.12.2016 privind funcționarul public cu statut special din cadrul Ministerului Afacerilor Interne. Publicat: 10-02-2017 în Monitorul Oficial Nr. 40-49 art. 85.
11. LYNHAM S. A. The general method of theory-building research in applied disciplines. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 2002, pp. 221-241.
12. MADDOX L., Lee D., BARKER C. Police empathy and victim PTSD as potential factors in rape case attrition. În: *Journal of Police and Criminal Psychology*, 26, 2011, pp. 112-117.
13. OXBURGH G., OST J., CHERRYMAN J. Police interviews with suspected child sex offenders: Does use of empathy and question type influence the amount of investigation relevant information obtained? *Psychology, Crime & Law*, 18, 2012, pp. 259-273.
14. PEREZ D. W. *Paradoxes of police work*. New York, NY: Cengage Learning, 2010.
15. SANDERS, B. A. Using personality traits to predict police officer performance. În: *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 31, 2008, pp. 129-147.
16. VARELA J. G., BOCCACCINI M. T., SCOGIN F., STUMP J., CAPUTO, A. Personality testing in law enforcement employment settings: A meta-analytic review. *Criminal Justice and Behavior*, 31, 2004, pp. 649-675.
17. VAN LEEUWEN B. Legal Empathy in the Internal Market: Free Movement Law as a Comparative Dialogue. *European Law Review*, vol. 46, no. 5, 2021, pp. 625-646.
18. WISPÉ L. The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1986, pp. 314-321.
19. WESTABY Ch., JONES E. Empathy: an essential element of legal practice or 'never the twain shall meet'? În: *International Journal of the Legal Profession*, 25(1), 2018, pp. 107-124.
20. WOOD J. L. I know how they must feel: Empathy and judging defendants. În: *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, (UK), 2014.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.15>
 CZU: 37.015:378:159.9

CONSILIAREA EDUCAȚIONALĂ A STUDENȚILOR PENTRU PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

Ioana Georgiana FRUJINĂ,

doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
asistent universitar, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica
 București, Centrul universitar Pitești, **România**
ORCID ID: 0000-0002-9839-0590
 E-mail: georgiana.pirvulescu@yahoo.com

Rezumat. *Afectivitatea negativă, manifestată prin stres, anxietate, demotivare sau frustrare, reprezintă o problemă majoră în mediul universitar, influențând semnificativ performanța academică, relațiile interpersonale și sănătatea mintală a studenților. Prevenirea acestor stări emoționale necesită un cadru pedagogic integrat, fundamentat pe consilierea educațională, capabil să asigure suport emoțional, oportunități de dezvoltare personală și orientare profesională. Articolul propune un model pedagogic aplicabil în universități pentru prevenirea afectivității negative, combinând principii, strategii și metode pedagogice adaptate specificului mediului academic. Aplicarea acestui model contribuie la reducerea nivelului de stres și anxietate, la creșterea motivației și a implicării academice, la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la consolidarea autonomiei emoționale și a rezilienței studenților. Modelul pedagogic propus integrează componente cognitive, emoționale și comportamentale într-o arhitectură coerentă, în care fiecare element se construiește în interdependență cu celelalte, astfel încât intervențiile să fie eficiente și să răspundă nevoilor complexe ale studenților.*

Cuvinte-cheie: *consiliere educațională, afectivitate negativă, studenți, mediul universitar, prevenție, dezvoltare emoțională, model pedagogic.*

EDUCATIONAL COUNSELING OF STUDENTS TO PREVENT NEGATIVE AFFECTIVITY IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Summary. *Negative affectivity, manifested through stress, anxiety, demotivation, or frustration, represents a major issue in the university environment, significantly influencing students' academic performance, interpersonal relationships, and mental health. Preventing these emotional states requires an integrated pedagogical framework grounded in educational counseling, capable of providing emotional support, opportunities for personal development, and career guidance. This article proposes a pedagogical model applicable in universities for the prevention of negative affectivity, combining principles, strategies, and teaching methods adapted to the specific characteristics of the academic context. The implementation of this model contributes to reducing levels of stress and anxiety, increasing motivation and academic engagement, improving interpersonal relationships, and strengthening students' emotional autonomy and resilience. The proposed pedagogical model integrates cognitive, emotional, and behavioral components into a coherent structure in which each element is developed in interdependence with the others, ensuring that interventions are effective and responsive to the complex needs of students.*

Keywords: *educational counseling, negative affectivity, students, university environment, prevention, emotional development, pedagogical model.*

Introducere. În ultimele decenii universitatea a depășit rolul tradițional de instituție dedicată exclusiv formării academice, devenind un spațiu educațional complex, care contribuie la dezvoltarea integrală a personalității studentului. Trecerea de la etapa liceală la cea universitară implică transformări semnificative, precum integrarea într-un

mediu social nou, creșterea gradului de autonomie, asumarea unor noi responsabilități, confruntarea cu un climat competitiv și adaptarea la cerințe cognitive și sociale tot mai complexe.

Mediul universitar contemporan se caracterizează prin solicitări academice intense, ritm accelerat al activităților de învățare, evaluări frecvente și aș-

teptări ridicate din partea instituției și a societății. Aceste transformări pot genera o gamă variată de reacții emoționale, iar în lipsa unor mecanisme eficiente de sprijin, studenții pot manifesta forme persistente de *afectivitate negativă*, precum stres, anxietate, demotivare, frustrare sau dificultățile de adaptare.

Afectivitatea negativă reprezintă un construct psihopedagogic ce reflectă stări emoționale disfuncționale, cu impact asupra adaptării și funcționării individului. Ea nu influențează doar randamentul academic, ci afectează semnificativ relațiile interpersonale, nivelul de integrare socială și starea generală de sănătate mintală a studentului. În mediul universitar aceste stări pot fi amplificate de factori precum: supraîncărcarea curriculară; lipsa strategiilor de învățare autonomă; dificultăți de integrare socială; presiunea performanței; incertitudinea profesională.

În acest context *consilierea educațională* se afirmă ca un instrument pedagogic esențial, orientat spre sprijinirea studenților în gestionarea emoțiilor, dezvoltarea competențelor socio-emoționale, consolidarea rezilienței și optimizarea parcursului educațional universitar.

Discuții. Cercetătoarea A. Băban se referă la *consilierea educațională* ca fiind o relație interumană de asistență și suport, stabilită între o persoană specializată și beneficiar, având drept scop orientarea acestuia spre dezvoltarea personală și prevenirea situațiilor problematice sau de criză [2, p. 18].

Consilierea educațională poate fi înțeleasă ca un *demers pedagogic* interactiv și sistematic, centrat pe nevoile, particularitățile și potențialul studentului, prin care cadrul didactic, în calitate de consilier, oferă sprijin emoțional, informațional și orientativ.

Această formă de intervenție, în opinia T. Barba-roș, contribuie la dezvoltarea capacității studentului de a face față provocărilor specifice mediului universitar, facilitând procesul de adaptare academică și socială. Mai mult decât atât, consilierea educațională susține formarea competențelor socio-emoționale, consolidarea încrederii în sine, gestionarea dificultăților afective și stimularea unei dezvoltări personale armonioase [4, p. 24].

Datorită caracterului său preventiv și formativ, consilierea educațională constituie un instrument pedagogic esențial pentru promovarea echilibrului emoțional și a reușitei academice și personale a studenților.

În context universitar consilierea educațională se concentrează pe:

dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională;
crearea unui climat de încredere și susținere;
prevenirea fenomenelor de anxietate, stres și demotivare;
orientarea academică și profesională în funcție de abilități și interese.

Pentru a surprinde complexitatea consilierii educaționale orientate spre prevenirea afectivității negative în mediul universitar și pentru a explica mecanismele ce o susțin, demersul teoretic a fost fundamentat pe contribuțiile unor autori consacrați. Astfel, H. Gardner [10], prin teoria inteligențelor multiple, evidențiază rolul decisiv al inteligenței interpersonale și intrapersonale în realizarea personală, socială și profesională. D. Goleman [11] subliniază importanța competențelor emoționale și sociale, demonstrând influența acestora asupra calității relațiilor interumane și asupra performanței în contexte organizaționale. În același timp R.J. Sternberg [16] propune o perspectivă triadică asupra inteligenței, alcătuită din dimensiunile analitică, creativă și practică, în care componenta practică este esențială pentru adaptarea eficientă la mediul social. De asemenea, cercetările lui A. Bandura [1] privind autoeficacitatea și învățarea socială oferă repere explicative relevante pentru înțelegerea proceselor de formare comportamentală și dezvoltare relațională în cadrul consilierii educaționale.

Consilierea educațională a studenților se sprijină pe un **cadrul pedagogic** bine fundamentat, care oferă structura teoretică și operațională a consilierii educaționale a studenților în prevenirea afectivității negative în mediul universitar. În acest sens, *cadrul pedagogic* constituie baza conceptuală care ghidează activitățile concrete de consiliere educațională adaptate nevoilor studenților și contextului universitar, în vederea prevenirii afectivității negative.

Metodologie. Pe baza acestui *cadru*, a fost elaborat *modelul pedagogic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, care reprezintă un demers necesar pentru organizarea sistematică a intervențiilor psihopedagogice în mediul universitar.

Modelul pedagogic elaborat se fundamentează pe o structură coerentă, integrând repere teoretice, dimensiuni aplicative și rezultate formative, având ca finalitate dezvoltarea stării de bine și adaptarea eficientă a studentului. Totodată, conceperea acestui model nu s-a limitat la fundamentarea teoretică, ci a fost susținută și prin valorificarea unor exemple

de bună practică, ce se referă la programe de consiliere educațională și formare personală, centrate pe dimensiunea socio-emoțională.

Modelul pedagogic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar este rezultatul unui proces riguros de analiză și sinteză teoretică, augmentat de o reflecție pedagogică profundă asupra realităților educaționale actuale din mediul universitar. El pornește de la premisa că afectivitatea negativă nu se dezvoltă în mod izolat, ci se manifestă într-un context relațional semnificativ, ce oferă studenților oportunitatea de a-și explora și de a-și adapta comportamentele într-un mediu sigur, reflexiv și orientat spre schimbare.

Fiecare componentă a modelului pedagogic este construită pe o argumentare pedagogică temeinică, iar activitățile propuse vizează atingerea unor

obiective clar definite, printre care se numără dezvoltarea autoreglării emoționale și conștientizarea propriilor emoții, cultivarea empatiei și a comunicării asertive, întărirea încrederii în sine și a respectului de sine, precum și sporirea integrității și a autonomiei personale. Modelul propus depășește simpla expunere teoretică, oferind un cadru aplicativ coerent, validat prin practică și susceptibil de a fi adaptat și de a fi replicat în diverse contexte educaționale. Acesta oferă studenților posibilitatea de a-și dezvolta competențele afective și sociale într-un mod structurat, susținut de activități concrete și relevante pentru realitatea universitară.

În același timp, acest model încurajează dezvoltarea personală și reflectivă, în concordanță cu noile cerințe ale educației centrate pe relații, cooperare și bunăstare emoțională.

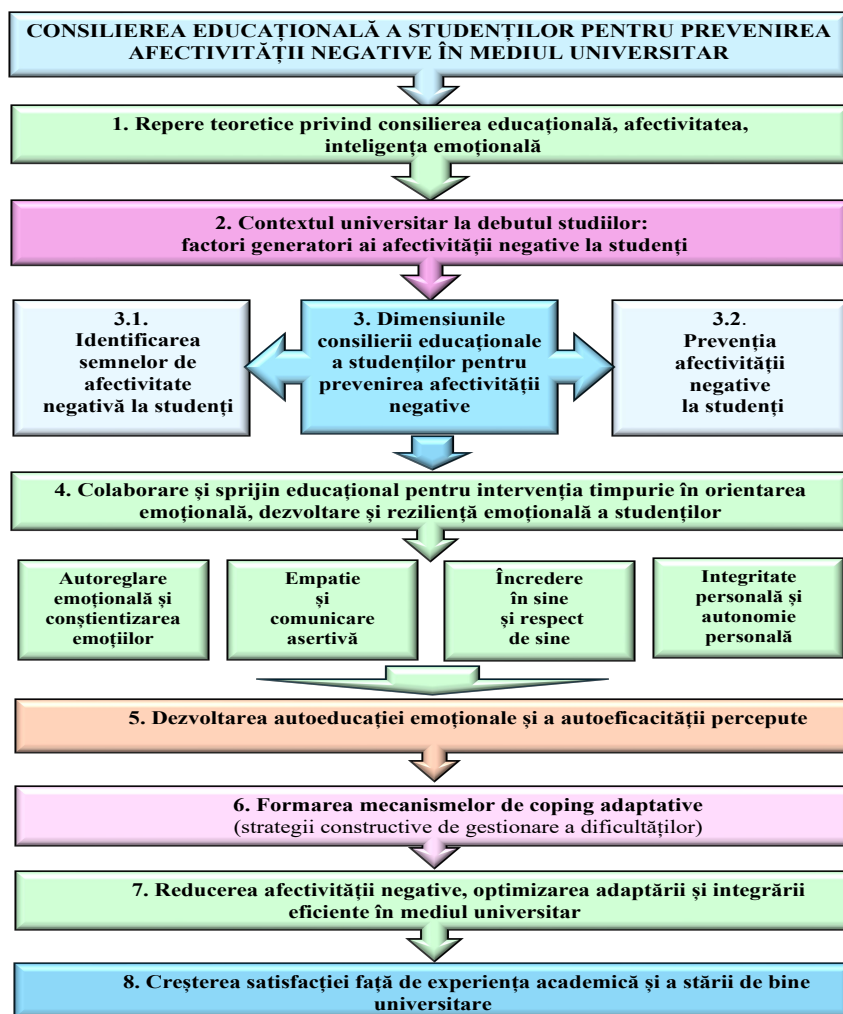


Figura 1. Modelul pedagogic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Modelul evidențiază dinamica procesului de formare, în cadrul căruia studenții parcurg un parcurs de autocunoaștere, învățare și dezvoltare personală, sprijinit prin activități de consiliere educațională, reflecție ghidată și intervenții specifice, adaptate fiecărei etape a procesului educațional.

1. Repere teoretice privind consilierea educațională, afectivitatea și inteligența emoțională. Primul nivel al modelului vizează fundamentarea conceptuală a consilierii educaționale în raport cu afectivitatea și inteligența emoțională. Literatura de specialitate evidențiază faptul că afectivitatea influențează semnificativ procesele de învățare, motivația și relațiile interpersonale.

Astfel, afectivitatea este considerată de V. Bîlici partea fundamentală a vieții mentale, baza pe care se construiesc și se clarifică relațiile interpersonale, legăturile cu mediul înconjurător, accentuând caracterul său integrator în actul educațional [5, p. 46]. M. Borș evidențiază faptul că motivația și afectivitatea exercită o influență semnificativă asupra performanțelor academice, mai ales în contexte de evaluare standardizată [5, p. 167]. De asemenea, C. Călarăș subliniază necesitatea integrării consilierii educaționale în instituțiile de învățământ superior, în vederea susținerii dezvoltării personale și academice a studenților [8, p. 65].

Importanța dimensiunii emoționale în mediul universitar este accentuată de E. Rusu, care identifică rolul inteligenței emoționale în consolidarea comunicării interpersonale și în susținerea dezvoltării personale și profesionale a studenților [14, p. 108]. Conceptele de inteligență emoțională și socială, consacrate în literatura internațională prin autori precum D. Goleman [11], H. Gardner [10] și R.J. Sternberg [16], evidențiază corelația dintre mecanismele de *coping* și stabilitatea emoțională în mediul educațional. În aceeași linie de gândire se înscrie și analiza realizată de S.J. Stein și H.E. Book [15], care disting între mecanismele de reglare emoțională și strategiile de *coping*, consolidând ideea că adaptabilitatea emoțională reprezintă un predictor important al reușitei academice și personale.

Prin urmare, aceste constructe trebuie abordate sistemic, cu implicarea tuturor actorilor educaționali, pentru a susține dezvoltarea armonioasă a personalității studenților.

2. Contextul universitar la debutul studiilor: factori generatori ai afectivității negative. Debutul studiilor universitare constituie o etapă critică în dezvoltarea studentului, fiind asociată cu multi-

ple solicitări și presiuni: adaptarea la un mediu academic nou; gestionarea autonomiei și responsabilităților; evaluări frecvente și competiție; integrarea socială într-un colectiv nou; incertitudinea identitară și profesională. Acești factori influențează direct percepția studentului asupra propriei evoluții educaționale și pot conduce la apariția unor stări afective negative persistente, manifestate prin stres academic, anxietate, demotivare sau chiar probleme de sănătate mintală.

A. Băban accentuează că această etapă este adesea marcată de o vulnerabilitate emoțională crescută, mai ales în lipsa unor sisteme de sprijin eficiente. Printre reacțiile emoționale frecvent întâlnite se regăsește *stresul*, generat de dificultatea adaptării la volumul crescut de sarcini, de presiunea performanței și de incertitudinea privind viitorul profesional [2, p. 44]. În absența unor strategii eficiente de organizare și de autoreglare emoțională, stresul academic poate evolua către o stare persistentă, generând consecințe nefavorabile asupra sănătății mintale, funcționării cognitive și performanței universitare.

Un alt factor destabilizator îl constituie *anxietatea*, frecvent întâlnită în contextul evaluărilor, al relațiilor interpersonale din mediul universitar sau al așteptărilor nerealiste față de sine. În opinia lui E. Bourbe, anxietatea se manifestă prin agitație, neîncredere, teamă de eșec și determină diminuarea implicării în activitățile didactice și sociale [7, p. 6]. Fără intervenții adecvate, aceasta poate evolua către retragere, dezangajare academică și reducerea participării la viața universitară.

J. Hunt și D. Eisenberg descriu simptome precum tristețea persistentă, pierderea energiei, tulburările de somn sau alimentație, precum și diminuarea interesului pentru activitățile academice, ca semnale ale unei afectări profunde a echilibrului emoțional. De asemenea, cercetătorii atrag atenția asupra faptului că depresia este strâns legată de dificultățile de autoreglare emoțională și este frecvent subdiagnosticată în mediul universitar, ceea ce amplifică riscurile de *cronicizare* [13, p. 7].

Un efect direct al acestor dezechilibre este *demotivarea pentru învățare*, frecvent întâlnită în rândul studenților care nu găsesc sens în activitatea academică și ale căror nevoi afective sunt ignorate. E. Rusu subliniază că lipsa de concentrare, interesul scăzut pentru studiu și performanțele academice diminuate sunt potențate de comparația cu ceilalți, de lipsa feedbackului constructiv și de percepția unei relații impersonale cu cadrele didactice [14, p. 93].

În acest cadru, *problemele de sănătate mintală* devin tot mai vizibile în mediul universitar, în special în lipsa unor intervenții sistematice și a unei culturi instituționale centrate pe sprijin emoțional. În consecință, universitățile sunt chemate să construiască un cadru educațional empatic, în care exprimarea emoțiilor să fie încurajată, apartenența la comunitate să fie consolidată și echilibrul psiho-emoțional al studenților să fie considerat un obiectiv formativ major.

3. Dimensiunile consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative. Consilierea educațională are rolul de a sprijini dezvoltarea personală și academică. În cadrul modelului pedagogic, consilierea este abordată pe două dimensiuni:

1. Identificarea timpurie a semnelor de afectivitate negativă a studenților.

2. Prevenția afectivității negative a studenților.

1. *Identificarea semnelor afectivității negative a studenților* este esențială deoarece permite detectarea timpurie a stărilor emoționale disfuncționale înainte ca acestea să se agraveze și să afecteze negativ procesul de învățare, relațiile sociale și bunăstarea generală a studentului. Scopul este de a depista din timp riscurile ce pot afecta sănătatea mintală și performanța academică a studentului.

Identificarea semnelor afectivității negative a studenților este susținut de abordările psihopedagogice moderne, ce consideră consilierea educațională ca un demers centrat pe valorizarea capacităților individuale și pe recunoașterea precoce a dificultăților afective, pentru a facilita adaptarea afectivă permanentă la cerințele realității academice [12, p. 98].

2. *Prevenția afectivității negative a studenților* vizează implementarea de strategii și intervenții pedagogice care să reducă sau să prevină apariția afectivității negative. Printre acestea se numără consilierea individuală și de grup, dezvoltarea competențelor emoționale și de *coping*, suportul psihopedagogic și programele de integrare socială și academică.

C. Calaraș subliniază că prevenția trebuie înțeleasă ca parte firească a vieții academice, nu doar ca răspuns la criză [8, p. 67], idee susținută și de M. Borș [6, p.144], care pledează pentru o cultură a sprijinului afectiv și a responsabilizării colective în mediul universitar.

4. Colaborare și sprijin pentru intervenția timpurie în orientarea emoțională, dezvoltare și reziliență emoțională a studenților. Eficiența intervenției timpurii o constituie *colaborarea între*

actorii educaționali, ce include cadrele didactice, consilierii universitari, psihologii și servicii universitare. Printr-o abordare integrată și coordonată, acești actori pot crea un mediu educațional suportiv, în care studenții primesc sprijin atât pentru gestionarea stresului, cât și pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ce facilitează adaptarea academică și contribuie esențial la formarea unor tineri autonomi, echilibrați, empatici, pregătiți pentru provocările sociale.

Prin urmare, autoreglarea emoțională, reziliența, conștientizarea afectivă, încrederea în sine, comunicarea asertivă, autonomia și integritatea trebuie să devină priorități în politicile și strategiile educaționale ale învățământului superior.

5. Dezvoltarea autoeducației emoționale și a autoeficacității percepute. În contextul formării universitare actuale, *autoeducația emoțională* se afirmă ca o componentă esențială a procesului de învățare și autoreglare personală. Această dimensiune presupune dezvoltarea capacității studentului de a-și înțelege, a gestiona și a valorifica trăirile afective în vederea optimizării propriului parcurs academic și consolidării autonomiei emoționale. Într-un mediu educațional caracterizat de ritm intens, tranziții și presiuni academice, autoeducația devine un pilon central al echilibrului psihologic și al dezvoltării personale durabile.

În același timp, autoeficacitatea percepută, conform lui A. Bandura [1], reflectă încrederea studentului în propriile competențe de a face față provocărilor academice. În mediul universitar un nivel ridicat al autoeficacității percepute determină studenții să abordeze sarcinile academice cu mai multă motivație, să își asume responsabilități și să dezvolte strategii eficiente de *coping* în fața stresului și a presiunii. Consilierea educațională contribuie la dezvoltarea competențe de autoeducație și autoeficacitate prin: reflecție și autocunoaștere, exerciții de autoreglare emoțională, simularea încrederii în sine și a responsabilității, învățare socială și modele de comportament adaptativ.

6. Formarea mecanismelor de coping adaptive. Adaptarea eficientă la cerințele academice, la mediul relațional nou și la responsabilitățile personale implică mobilizarea unor strategii psihocomportamentale funcționale, cunoscute în literatura de specialitate sub denumirea de *mecanisme de coping*. M. Borș definește aceste mecanisme drept procese dinamice de reglare emoțională, esențiale pentru buna funcționare psihologică în contexte de stres educațional [6, p. 59].

Copingul adaptativ se referă la ansamblul de strategii cognitive, emoționale și comportamentale orientate spre menținerea sau restabilirea echilibrului interior. El include atât *strategii orientate spre problemă*, ce vizează identificarea și rezolvarea sursei de stres, cât și *strategii orientate spre emoții*, ce permit reglarea reacțiilor afective și prevenirea epuizării emoționale. Formarea acestor mecanisme nu doar previne dezvoltarea afectivității negative, ci contribuie și la dezvoltarea competențelor de reziliență, autonomie emoțională și adaptare socială, elemente esențiale pentru succesul academic și integrarea eficientă în mediul universitar

7. Reducerea afectivității negative, optimizarea adaptării și integrării eficiente în mediul universitar. Una dintre finalitățile de bază ale consilierii educaționale în mediul universitar este reducerea afectivității negative, facilitarea adaptării sociale și integrarea eficientă a studenților în viața universitară, întrucât stările emoționale disfuncționale pot afecta semnificativ atât performanța academică, cât și echilibrul psihosocial al acestora. În acest context cercetătoarea E. Rusu subliniază că reducerea afectivității negative, facilitarea adaptării sociale și susținerea integrării în comunitatea academică devin obiective pedagogice prioritare în cadrul educației universitare [14, p. 112].

Afectivitatea negativă apare adesea ca reacție la discrepanțele dintre așteptările studenților și realitățile educaționale, dificultățile de adaptare la rigurile academice sau absența unui suport emoțional structurat. T. Barbaroș susține că, netratate corespunzător, aceste trăiri pot afecta motivația pentru învățare, pot conduce la retragere socială sau chiar la dezechilibre psihologice. Din acest motiv este esențial ca studenții să fie sprijiniți în recunoașterea, exprimarea și transformarea constructivă a emoțiilor, ca parte integrantă a dezvoltării lor personale [4, p. 63].

Adaptarea la mediul universitar presupune învățarea și asimilarea noilor roluri și norme academice, stabilirea relațiilor interpersonale și integrarea într-o comunitate diversă. Pentru unii studenți, acest proces este firesc. Pentru alții, mai ales cei proveniți din medii culturale este însoțită de nesiguranță sau izolare. În aceste cazuri, A. Băban arată că activitățile de grup și inițiativele extracurriculare facilitează adaptarea și dezvoltarea competențelor interpersonale [2, p. 54].

Integrarea universitară nu este doar un scop instituțional, ci un *proces strategic de formare per-*

sonală și profesională. Accesul echitabil la resurse, formarea competențelor socio-emoționale și sprijinul afectiv sunt condiții esențiale pentru tranziția academică sănătoasă și pentru crearea unei comunități universitare incluzive [6, p. 201]. Prin urmare, reducerea afectivității negative, adaptarea socială și integrarea constituie dimensiuni pedagogice interdependente ce susțin succesul educațional și echilibrul interior al studenților. Aceste procese implică o abordare empatică și participativă, în care universitatea nu se limitează la rolul de spațiu de instruire, ci devine un mediu complex de dezvoltare a identității personale, sociale și emoționale.

8. Creșterea satisfacției față de viața academică și a stării de bine în mediul universitar. Satisfacția față de viața academică și starea de bine în mediul universitar constituie un indicator complex și multidimensional al calității experienței educaționale trăite de studenți. Nivelul satisfacției academice, după cum menționează E. Rusu, influențează semnificativ motivația pentru învățare, implicarea în activități didactice și extracurriculare, echilibrul emoțional și, pe termen lung, dezvoltarea personală și profesională [14, p.139].

Participarea studenților la activități extracurriculare, proiecte de cercetare, voluntariat sau inițiative studențești contribuie la consolidarea satisfacției academice, oferind contexte de învățare socială și motivațională. Drept urmare, satisfacția față de viața academică și a stării de bine în mediul universitar, este un indicator pedagogic integrator. Universitățile care promovează o abordare empatică, susțin autonomia studenților și le oferă sens în parcursul educațional, contribuie la formarea unor absolvenți motivați, stabili emoțional și pregătiți pentru viața profesională.

Concluzie. Cadrul pedagogic al consilierii educaționale pentru studenți, orientat spre prevenirea afectivității negative în mediul universitar, evidențiază importanța intervențiilor structurate și integrate în procesul educațional. Prin identificarea timpurie a factorilor emoționali și prin aplicarea strategiilor de consiliere, studenții pot dezvolta abilități de autoreglare emoțională, reziliență și competențe de coping adaptativ. În același timp, modelul propus facilitează integrarea eficientă în comunitatea universitară, creșterea satisfacției față de viața academică și promovarea stării de bine. Astfel, implementarea acestui cadru pedagogic oferă o abordare integrată, orientată spre bunăstarea emoțională și succesul academic al studenților.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BANDURA A. (ed). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, 2009. 351 p. ISBN 978-0-521-47467-2. https://www.researchgate.net/profile/247480203_selfefficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/self-efficacy-and-educational-development.pdf.
2. BĂBAN A. *Stres și personalitate*. Cluj: Ed. Presa Universitara. 1998. 120 p. ISBN 9739354351
3. BĂBAN A. (coord.) *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2009. 307 p. ISBN 978-606-8244-29-7.
4. BARBAROȘ T. *Repere psihopedagogice privind consilierea școlară și profesională a studenților*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2014. 164 p.
5. BÎLICI V. Afectivitatea – o condiție pedagogică principială în realizarea învățării umane. În: *Materialele Simpozionului „Învățarea școlară în contextul provocărilor societale”*. Chișinău: 23.06.2023 p. 45-52 [//ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/45-52_18.pdf](http://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/45-52_18.pdf).
6. BORȘ M. *Consilierea educațională a elevilor și studenților: abordări actuale*. Chișinău: Ed. USM, 2020. 296 p. ISBN 978-997-5933-92-6.
7. BOURBE E. *Anxietatea și fobia*. București: Ed. ALL. 2019. 574 p. ISBN 978-606-5875-31-9.
8. CALARAȘ C. *Unele aspecte interdisciplinare privind dezvoltarea personală a studenților pedagogi*. În: *Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, Ed. 1, 20-22.10.2021, Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2021, pp. 64-80. ISBN 978-9975-46-567-0.
9. COJOCARU-BOROZAN M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2010. 230 p. ISBN 978-9975-46-066-8
10. GARDNER H. *Inteligențe multiple*. București: Ed. Curtea Veche, 2022. 576 p. ISBN 978-606-44-1162-4.
11. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche, 2008. 432 p. ISBN 978-973-66-9520-9.
12. FRUGINĂ I.G. Oportunitatea consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar. În: *Materialele Congresului științific internațional Moldo-Polono-Roman: Educație-Politici-Societate*, Chisinau-Cracovia, 14-15.05.2021. Chișinău: Tip. UST. pp. 97-101 ISBN 978-9975-76341-7 (PDF).
13. HUNT J., EISENBERG D. Mental health problems and help-seeking behavior among college students. În: *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 2010. pp. 3-10. [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(09\)00340-1/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(09)00340-1/fulltext).
14. RUSU E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Chișinău: Tip. „Garamond-Studio”, 2015, 218 p. ISBN 978-9975-115-61-2.
15. STEIN S. J., BOOK, H. E. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: Ed. ALLFA, 2003. 288 p. ISBN 978-973-8457-21-8.
16. STERNBERG R. J. The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. În: *American Psychologist*, 1997, vol. 52 (10), pp. 1030-1037. eISSN: 1935-990X. DOI.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.16>
 CZU: 616:159.9

ABORDAREA INTEGRATIVĂ ASUPRA INTERACȚIUNII FACTORILOR EXOGENI ȘI ENDOGENI: ETIOPATOGENIA CANCERULUI

Rodica GHIMPU,

doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesoară, Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”,
 Galați, România
ORCID: 0009-0005-1513-6669
 E-mail: biarod17@yahoo.com

Rezumat. *Lucrarea argumentează că etiopatogenia cancerului nu poate fi redusă la simple alterări genetice sau la efectul singular al unor factori externi, ci trebuie înțeleasă ca rezultat al unei dinamici complexe între vulnerabilitatea endogenă și presiunile mediului exogeni: mediul urban ca spațiu al expunerii cumulative la factori toxici și stresori psihosociali. Stresul psihofiziologic este analizat ca un element catalizator, capabil să influențeze expresia genelor prin mecanisme epigenetice, accentuând conexiunea directă dintre sănătatea mintală și predispoziția oncologică. Se conturează o viziune integrată, în care echilibrul psihologic, nutriția, factorii de mediu și terapiile farmacologice converg în mod sinergic asupra riscului și progresiei cancerului. Perspective aplicative valoroase, precum necesitatea unor intervenții multidimensionale, reducerea expunerii toxice, promovarea strategiilor de modulare epigenetică, educația pentru sănătate, dezvoltarea politicilor publice trebuie orientate către prevenție. Lucrarea oferă o contribuție semnificativă teoretică, prin clarificarea interacțiunii dintre factorii exogeni și endogeni, cât și practică, prin deschiderea unor direcții de cercetare și intervenție ce pot fundamenta managementul oncologic integrativ al viitorului.*

Cuvinte-cheie: *epigenetică, cancer, factori exogeni, factori endogeni, mecanisme oncogenice.*

INTEGRATIVE APPROACH TO THE INTERACTION OF EXOGENEOUS AND ENDOGENOUS FACTORS: ETIOPATHOGENESIS OF CANCER

Summary. *The paper argues that the etiopathogenesis of cancer cannot be reduced to simple genetic alterations or the singular effect of external factors, but must be understood as the result of a complex dynamic between endogenous vulnerability and exogenous environmental pressures: the urban environment as a space of cumulative exposure to toxic factors and psychosocial stressors. Psychophysiological stress is analyzed as a catalytic element, capable of influencing gene expression through epigenetic mechanisms, emphasizing the direct connection between mental health and oncological predisposition. An integrated vision is outlined, in which psychological balance, nutrition, environmental factors and pharmacological therapies converge synergistically on the risk and progression of cancer. Valuable applicative perspectives, such as the need for multidimensional interventions, reducing toxic exposure, promoting epigenetic modulation strategies, health education, and the development of public policies must be oriented towards prevention. The paper offers a significant theoretical contribution, by clarifying the interaction between exogenous and endogenous factors, as well as a practical one, by opening up research and intervention directions that can underpin the integrative oncological management of the future.*

Keywords: *epigenetics, cancer, exogenous factors, endogenous factors, oncogenic mechanisms*

Introducere. În ultimele decenii cancerul a depășit statutul de boală exclusiv somatică, devenind o problemă complexă, multidimensională, cu implicații genetice, epigenetice, sociale și de mediu. Modelele clasice de etiopatogenie, inspirate din paradigma biomedicală liniară, au segmentat cauzele în două mari categorii: factori externi (exogeni), precum agenții cancerigeni chimici sau radiațiile, și fac-

tori interni (endogeni), precum mutațiile ereditare sau instabilitatea genomică spontană. Acest model dihotomic a fost util în primele faze ale oncologiei moderne, dar devine insuficient în fața dovezilor științifice actuale. Conform celor mai recente revizuri conceptuale [6], înțelegerea cancerului necesită o abordare sistemică, în care factorii exogeni și endogeni nu mai sunt considerați surse indepen-

dente ale bolii, ci elemente interconectate ce se potențează reciproc. De exemplu, expunerea prelungită la poluanți atmosferici nu doar afectează direct ADN-ul, ci și influențează expresia genelor implicate în controlul ciclului celular sau mecanismele epigenetice, declanșând modificări cu transmitere transgenerațională. La rândul lor, predispozițiile genetice pot crește vulnerabilitatea individului la factorii de mediu aparent inofensivi, ceea ce impune regândirea prevenției și a intervenției oncologice într-un cadru integrativ.

Propunem în acest articol un model de *lectură etiologică* în care interacțiunea dintre factorii exogeni (poluare, alimentație, stres cronic) și cei endogeni (vulnerabilitate genetică, epimutageni interni, procese inflamatorii cronice), devine esențială pentru înțelegerea declanșării proceselor oncogenice. În plus, susținem includerea dimensiunii educaționale și comportamentale în analiza etiopatogeniei, considerând că alfabetizarea științifică și accesul la informație devin factori protectivi în sine.

Discuții. Metodologie. Această cercetare propune, astfel, o viziune transdisciplinară asupra cancerului, în care științele medicale, biologia moleculară, educația pentru sănătate și politicile publice converg pentru a formula noi direcții de prevenție, intervenție și conștientizare.

Factorii exogeni: agresori moleculari și perturbatori ai homeostaziei. Poluanții atmosferici – declanșatori tăcuți ai carcinogenezei. Poluarea atmosferică este unul dintre principalii factori exogeni implicați în etiopatogenia cancerului, în special în formele pulmonare, mamare, hematologice și ale tractului digestiv. Agenția Internațională pentru Cercetarea Cancerului (IARC) a clasificat poluarea aerului exterior ca fiind carcinogenă de grup 1 pentru oameni, având o asociere demonstrată cu cancerul pulmonar și posibil cancerul vezicii urinare.

a) Componentele poluării aerului. Printre cei mai periculoși poluanți se numără:

- Particulele în suspensie (PM2.5 și PM10) – pătrund adânc în plămâni și în circulația sistemică, inducând inflamație și stres oxidativ celular ;
- Dioxidul de azot (NO₂) – rezultat din arderea combustibililor fosili, provoacă deteriorarea ADN-ului și disfuncții ale mitocondriilor ;
- Benzenul, formaldehida, hidrocarburile aromatice policiclice (HAPs) – recunoscute pentru potențialul mutagen și genotoxic;
- Ozonul troposferic (O₃) – nu este direct carci-

nogen, dar accentuează inflamația cronică și stresul oxidativ în țesuturile expuse;

b) Mecanisme biologice implicate în cancerogenează. Expunerea cronică la acești poluanți produce:

- Disreglări epigenetice: hipometilarea globală a ADN-ului și modificări histonice au fost observate la persoanele expuse la concentrații ridicate de PM2.5 ;
- Instabilitate genomică: prin acumularea de leziuni oxidative asupra ADN-ului (8-OHdG), procesul de replicare devine eronat și se activează căi necontrolate de proliferare celulară ;
- Silențierea genelor supresoare tumorale, cum ar fi p16 și p53, prin modificări epigenetice asociate cu poluarea urbană;

c) Dovezi epidemiologice recente. Un studiu multicentric european a demonstrat că fiecare creștere cu 10 μg/m³ a PM10 este asociată cu o creștere cu 22% a riscului de cancer pulmonar. În China un studiu din 2022 a corelat expunerea cronică la NO₂ cu creșterea incidenței cancerului mamar la femei sub 50 de ani [13].

Poluarea aerului și educația pentru sănătate: această temă nu trebuie să rămână exclusiv în sfera cercetării medicale. Predarea noțiunilor despre poluanții atmosferici în școală și universitate este esențială pentru formarea unei culturi a prevenției și responsabilității ecologice. Recomandări concrete includ: simulări digitale despre efectele PM2.5 asupra plămânilor în orele de biologie; proiecte educaționale interdisciplinare (Calitatea aerului în orașul meu); aplicații mobile în clasele de liceu pentru măsurarea poluării locale în timp real (AirVisual, Plume Labs); colaborări cu ONG-uri de mediu în școli, focusate pe protejarea sănătății pulmonare și ecologice.

Dieta modernă și impactul oncogen: între abundență și boală. Dieta contemporană occidentală, caracterizată prin alimente hiperprocesate, exces de zahăr rafinat, grăsimi trans, conservanți și coloranți sintetici a devenit un factor major exogen implicat în declanșarea, promovarea și susținerea dezvoltării tumorale [15]. Nu este vorba doar de aportul caloric crescut, ci de dereglarea profundă a mecanismelor de semnalizare celulară, metabolice și epigenetice. Printre acestea sunt :

a) Hiperactivarea căii mTOR – semnal de proliferare tumorală. Calea de semnalizare mTOR (mammalian Target of Rapamycin) este un reglator cheie al creșterii celulare, metabolismului și proliferării. În mod normal, activarea ei este tranzitorie, dar di-

eta modernă poate induce hiperactivarea cronică a mTORC1, în special prin: aport crescut de aminoacizi ramificați (leucină) din carne procesată; glucoză în exces, ce activează indirect AKT-mTOR; lipide trans și saturați ce alterează sensibilitatea în sulinică și promovează inflamația. Această hiperactivare conduce la creșterea incontrollabilă a celulelor, reducerea apoptozei și stimularea angiogenezei tumorale [14];

b) Inhibarea autofagiei, anularea mecanismului natural de protecție. Autofagia, proces fiziologic prin care celula își degradează și reciclează componentele defecte, are un rol antitumoral esențial [5]. Multe cancere în stadiu incipient sunt evitate prin autofagie eficientă. Studiile recente demonstrează următoarele: consumul frecvent de alimente bogate în nitriți (mezeluri, carne afumată, conserve) inhibă expresia genelor implicate în autofagie (LC3, ATG7); acizii grași trans interferează cu fluxul autofagic, crescând stresul reticulului endoplasmatic (ER) și acumularea de proteine aberante [7]; îndulcitorii artificiali, precum aspartamul și acesulfamul K au potențial de alterare a microbiotei intestinale, ceea ce influențează indirect autofagia prin axa intestin-creier-sistem imunitar;

c) Nitriți și nitrozamine din conservanți la carcinogeni. Nitriții folosiți în industria alimentară pentru a preveni dezvoltarea bacteriilor sunt precursori ai nitrozaminelor, compuși cu potențial mutagen recunoscut. În condiții acide (stomac), aceștia formează: nitrozodimetilamină (NDMA) asociată cu cancer gastric, esofagian și hepatic; nitrozopirrolidină, carcinogen testat pozitiv pe modele animale. Un raport recent al Agenției Europene pentru Siguranța Alimentară [2] a semnalat că 25% din adolescenți consumă zilnic doze de nitriți peste nivelul considerat sigur ;

d) Implicații educaționale și prevenție curriculară. Într-un context în care tinerii sunt expuși zilnic la dietă toxică prin influența reclamelor, lipsei de educație nutrițională și accesului facil la alimente ultra-procesate, intervențiile educaționale sunt urgente: introducerea modulelor despre biologia nutriției și impactul metabolic în clasele de gimnaziu și liceu; ore de laborator despre citirea etichetelor alimentare, conținutul de nitriți și grăsimi trans; utilizarea platformelor digitale interactive (ex. EduBioNut) pentru a simula efectele dietelor asupra proceselor celulare; dezvoltarea campaniilor locale în școli: Hrănește-ți celulele, nu boala.

Factorii endogeni: Rețelele fragile ale genomului și epigenomului. Cancerul este, în esență, o

boală a genomului și epigenomului, în care instabilitatea și dereglarea mecanismelor interne de control celular joacă un rol esențial. Factorii endogeni determină susceptibilitatea individuală la mutații și influențează modul în care celulele reacționează la factorii exogeni. Fragilitatea acestor rețele moleculare poate fi declanșată sau amplificată prin interacțiunea cu factorii de mediu, ceea ce subliniază importanța unei viziuni integrative în etiopatogenie [6].

Reprogramarea epigenetică. Epimutațiile dobândite prin stres metabolic sau psihologic pot inhiba expresia genelor supresoare și pot activa oncogenele. Hipermetilarea promotorilor genei CDKN2A este comună în mai multe tipuri de cancer. Epigenetica se referă la modificări ale expresiei genelor ce pot fi inversate fără a altera secvența ADN-ului, ce reglează activitatea genomului în funcție de contextul celular și ambiental. În cancer reprogramarea epigenetică constituie un mecanism-cheie prin care factorii exogeni influențează susceptibilitatea și progresia bolii, și anume:

- Mecanisme epigenetice implicate în cancer
Metilarea ADN-ului: Hipermetilarea promotorilor genelor supresoare tumorale (ex. p16, BRCA1) conduc la suprimarea expresiei acestora, favorizând proliferarea celulară necontrolată. Modificări ale histonelor: Acetilarea/deacetilarea histonelor afectează structura cromatinei și accesibilitatea ADN-ului pentru factorii de transcripție. De exemplu, inhibarea histon deacetilazelor (HDAC) poate reactiva genele tumorale silențiate. ARN-uri necodante: microARN-urile și ARN-urile lungi necodante (lncRNA) pot regla stabilitatea ARN-mesager sau pot modula expresia genică în procese oncogene;
- Factori endogeni ce contribuie la reprogramarea epigenetică. Vârsta: cu înaintarea în vârstă, acumularea de modificări epigenetice crește instabilitatea genomică și predispoziția la cancer. Inflamația cronică: citokinele pro-inflamatorii (ex. TNF- α , IL-6) pot modifica profilul epigenetic, stimulând proliferarea și evaziunea imunitară [6]. Stresul oxidativ: speciile reactive de oxigen (ROS) generează modificări epigenetice și mutații secundare;
- Interacțiunea cu factorii exogeni, Expunerea la poluanți atmosferici (PM2.5, NO₂), toxine alimentare sau radiații ultraviolete poate induce schimbări epigenetice ce afectează reglarea genelor- cheie pentru controlul creșterii și moartea celulară. Aceste modificări

epigenetice pot fi transmise pe durata vieții celulare și pot contribui la dezvoltarea cancerului chiar și în absența unor mutații genetice directe [6];

- Implicații pentru prevenție și terapie. Având în vedere reversibilitatea modificărilor epigenetice, intervențiile terapeutice ce vizează enzimele epigenetice (inhibitori HDAC, DNMT) sunt o direcție promițătoare în oncologie. De asemenea, modificarea stilului de viață și reducerea expunerii la factori de mediu nocivi pot preveni reprogramarea epigenetică patologică.

Vulnerabilitatea mitocondrială în etiopatogenia cancerului. Mitocondriile, cunoscute ca centralele energetice ale celulei, joacă un rol esențial nu doar în metabolismul energetic, ci și în reglarea apoptozei, stresului oxidativ și semnalizării celulare [12]. Dereglările funcției mitocondriale constituie o componentă centrală în patogeneza cancerului, creând o vulnerabilitate endogenă ce facilitează transformarea oncogenă și progresia tumorii.

Rolul mitocondriilor în homeostazia celulară și cancer. Mitocondriile generează ATP prin fosforilare oxidativă, menținând echilibrul energetic necesar supraviețuirii celulei [8]. Totodată, ele controlează semnalele apoptotice prin eliberarea citocromului C în citoplasmă și reglează nivelurile de specii reactive de oxigen (ROS), care, la nivel fiziologic, servesc drept mesageri celulare, însă în exces pot provoca daune macromolecular [12].

Mecanismele vulnerabilității mitocondriale:

- Mutatii mtDNA: ADN-ul mitocondrial, cu un grad crescut de mutabilitate față de ADN-ul nuclear, acumulează mutații somatice în celulele canceroase, afectând eficiența complexelor respiratorii și favorizând metabolismul glicolitic anaerob (efectul Warburg) [12];
- Disfuncția fosforilării oxidative: Modificările în lanțul de transport al electronilor cresc generarea de ROS, amplificând stresul oxidativ și deteriorarea macromoleculelor, inclusiv a ADN-ului nuclear;
- Perturbarea echilibrului apoptozei: Alterările în proteinele mitocondriale reglatorii (ex. Bcl-2, Bax) permit celulelor canceroase să evite moartea programată, contribuind la supraviețuirea și proliferarea necontrolată;
- Interacțiunea cu factorii exogeni și alte rețele endogene.

Expunerea la toxinele din mediu, inclusiv poluanți atmosferici și compuși alimentari nocivi, poate

exacerba disfuncțiile mitocondriale prin inducerea unui stres oxidativ cronic. În plus, disfuncțiile mitocondriale influențează epigenetica celulară prin reglarea nivelurilor de metaboliți ce servesc ca substraturi pentru enzimele epigenetice, creând astfel o legătură bidirecțională între metabolism și expresia genică patologică [12].

Implicații pentru prevenție și tratament. Targatarea mitocondriilor reprezintă o direcție emergentă în terapiile oncologice, cu molecule ce restabilesc funcția respiratorie, reduc producția de ROS sau reactivează mecanismele apoptotice. În plus, măsurile ce reduc stresul oxidativ și expunerea la factori nocivi (nutriție antioxidantă, limitarea expunerii la poluare) pot contribui la protejarea sănătății mitocondriale și prevenirea transformărilor oncogene. Disfuncția mitocondrială, în special creșterea ROS și a fragmentării mitocondriilor, a fost corelată cu inițierea cancerului.

Ceasul biologic și cancerul. Ceasul biologic intern, sau ritmul circadian, reglează ciclurile fiziologice și metabolice ale organismului pe o perioadă de aproximativ 24 de ore, influențând expresia genelor, secreția hormonală, metabolismul celular și repararea ADN-ului [4]. Disfuncțiile ritmului circadian sunt asociate cu un risc crescut de dezvoltare a cancerului, prin dereglarea mecanismelor de supraveghere celulară și reparare genomică. Rolul ritmului circadian în homeostazia celulară: generează periodicitate în activitatea unor gene cheie implicate în ciclul celular, apoptoză și metabolism energetic, precum PER, CRY, CLOCK și BMAL1 [4]. Aceste gene reglează procese care asigură repararea ADN-ului și controlul creșterii celulare, menținând echilibrul între proliferare și moarte celulară.

Dereglarea ritmului circadian și oncogeneza:

- Expunerea la lumină artificială noaptea și schimbările de fus orar pot deregla expresia genelor circadiene, diminuând activitatea genelor supresoare tumorale și afectând răspunsul imun;
- Perturbarea ciclului somn-veghe alterează secreția de melatonină, un hormon cu rol antioxidant și oncostatic, reducând protecția celulară împotriva stresului oxidativ și mutațiilor;
- Modificările ritmului circadian influențează și expresia enzimelor implicate în metabolismul medicamentelor și a compușilor toxici, afectând eficiența tratamentelor oncologice (chronoterapie).

Mecanisme moleculare implicate: Alterarea funcției genelor circadiene afectează căi critice pre-

cum p53, NF- κ B și căile de semnalizare PI3K/AKT/mTOR, toate implicate în proliferare celulară, supraviețuire și inflamație cronică [4]. Acest dezechilibru promovează un mediu propice transformărilor maligne.

Implicații clinice și preventive: Înțelegerea influenței ceasului biologic asupra cancerului a condus la dezvoltarea cronoterapiei, ce adaptează administrarea tratamentelor la ritmul circadian pentru maximizarea eficacității și reducerea toxicităților. Mai mult, recomandările privind menținerea unui program regulat de somn și limitarea expunerii la lumină artificială nocturnă sunt esențiale pentru prevenția oncologică. Disfuncțiile ritmului circadian afectează expresia genei CLOCK, influențând proliferarea celulară și eficiența reparației ADN [9].

Interacțiunea exogen-endogen: conceptul de interferență epigeno-toxicologică. Această lucrare introduce un concept original: interferența epigeno-toxicologică, adică fuziunea dintre stresul chimic extern și epimutabilitatea internă. Expunerea la dioxine, în combinație cu polimorfismele genetice ale enzimelor de detoxifiere (ex. CYP1A1), poate amplifica riscul oncologic [1]. Interferența epigeno-toxicologică reprezintă un model integrativ ce descrie modul în care factorii exogeni, cum ar fi poluanții chimici, toxinele alimentare și alte substanțe nocive din mediu, influențează direct reprogramarea epigenetică a celulelor, generând modificări durabile ce afectează funcționarea rețelelor endogene de reglare genomică [10]. Acest concept presupune că expunerea cronică la agenți toxici nu doar induce mutații genetice clasice, ci alterează și profilele metilării ADN-ului, modificările histonelor și expresia ARN-urilor necodante, facilitând astfel dezvoltarea unui microambient celular favorabil transformării oncogene. Prin interferența epigeno-toxicologică, factorii exogeni determină o memorie epigenetică patologică, ce poate persista chiar și după eliminarea factorului nociv, predispune la instabilitate genomică și dereglarea răspunsului celular la stress [1]. Mai mult, această interacțiune nu este unidirecțională: disfuncțiile endogene, cum ar fi predispoziția genetică și epigenetică la dereglări ale metabolismului celular, pot crește susceptibilitatea la efectele toxice ale factorilor de mediu, amplificând efectele nocive într-un cerc vicios [11]. Astfel, conceptul de interferență epigeno-toxicologică susține o viziune complexă în care factorii exogeni și endogeni se influențează reciproc, generând riscul oncogenic [3].

Or, înțelegerea profundă a acestei interacțiuni este esențială pentru dezvoltarea strategiilor preventive și terapeutice care să vizeze atât reducerea expunerii la agenți toxici, cât și corectarea disfuncțiilor epigenetice induse [10].

Concluzii. Etiopatogenia cancerului este un proces multifactorial complex, în care interacțiunea dinamică între factorii exogeni și cei endogeni joacă un rol fundamental în inițierea și progresia transformărilor oncogene. Modelele clasice care separau cauzele externe de predispoziția genetică sunt depășite de dovezi recente ce subliniază o legătură bidirecțională și interdependentă între mediul înconjurător și vulnerabilitățile moleculare intrinseci ale celulelor. Factorii exogeni, cum sunt poluanții atmosferici, substanțele toxice din alimentație și radiațiile, exercită presiuni epigenetice și toxice care perturbă echilibrul celular, induc stres oxidativ și generează modificări epigenetice durabile ce pot deregla expresia genelor supresoare tumorale și pot activa oncogenele. În paralel, vulnerabilitatea endogenă, manifestată prin instabilitatea genomică, reprogramarea epigenetică, disfuncțiile mitocondriale și dereglările ritmului circadian, determină susceptibilitatea individuală și răspunsul celular la aceste agresii. Conceptul de interferență epigeno-toxicologică oferă un cadru teoretic valoros pentru înțelegerea modului în care aceste două categorii de factori se influențează reciproc, generând o memorie patologică ce poate fi transmisă pe termen lung, chiar și în absența expunerii continue. Această perspectivă integrativă deschide noi direcții pentru prevenție și tratament, punând accent pe reducerea expunerii la factori nocivi și pe terapiile epigenetice ce pot inversa modificările maladaptive. Totodată, reconfigurarea paradigmei etiopatogenice impune o abordare multidisciplinară, care să includă nu doar studiul genetic și molecular, ci și evaluarea impactului mediului, stilului de viață și factorilor psihosociali în dezvoltarea cancerului. În acest sens, intervențiile preventive devin prioritare, iar cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe identificarea biomarkerilor epigenetici sensibili la mediu și pe optimizarea strategiilor terapeutice personalizate. Deci, o înțelegere aprofundată a relației complexe dintre factorii exogeni și endogeni este esențială pentru progresul oncologiei moderne, având potențialul de a transforma prevenția, diagnosticul și tratamentul cancerului într-un proces mai eficient, adaptat specificităților fiecărui pacient.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BACCARELLI A., & BOLLATI, V. Epigenetics and environmental chemicals. În: *Current Opinion in Pediatrics*, 21(2), 2009, p. 243–251. ISSN-1040-8703.
2. EFSA. Re-evaluation of nitrite (E 249–250) and nitrate (E 251–252) as food additives. În: *EFSA Journal*, 21(1), e07711, 2023. ISSN 1831-4732.
3. FEINBERG A. P., TYCKO B. The history of cancer epigenetics. În: *Nature Reviews Cancer*, 4(2), 2004, p.143–153. ISSN 1474-175X.
4. FU L., KETTNER N. M. The circadian clock in cancer development and therapy. În: *Progress in Molecular Biology and Translational Science*, 119, 2013, p. 221–282, ISSN 1877-1173.
5. HAN D. Hallmarks of cancer: New dimensions. În: *Cell*, 185(2), 2022, p. 215–230. ISSN 0092-8674.
6. HANAHAN D. Hallmarks of cancer: new dimensions. În: *Cell*, 185(1), 2022, p.1–20. ISSN 0092-8674.
7. HAN S. H., et al. Trans fats disrupt cellular homeostasis and block autophagic flux. În: *Nature Communications*, 12(1), 2021, p. 442. ISSN 2041-1723.
8. KAN H. Ambient particulate air pollution and daily mortality in 652 cities. În: *New England Journal of Medicine*, 381(8), 2019, p. 705–715. ISSN 0028-4793.
9. PAPAGIANNAKOPOULOS T., BAUER M. R., DAVIDSON S. M., HEIMANN M., SUBBARAJ L., BHUTKAR A., JACKS T. Circadian rhythm disruption promotes lung tumorigenesis. În: *Cell Metabolism*, 24(2), 2016, p. 324–331. ISSN 1550-4131.
10. PERERA F., HERBSTMAN J. Prenatal environmental exposures, epigenetics, and disease. În: *Reproductive Toxicology*, 31(3), 2011, p. 363–373. ISSN 0890-6238.
11. SKINNER M. K., et al. Epigenetic transgenerational actions of environmental factors in disease etiology. În: *Trends in Endocrinology & Metabolism*, 24(4), 2013, p. 214–224. ISSN 1043-2760.
12. WALLACE D. C. Mitochondria and cancer. În: *Nature Reviews Cancer*, 12(10), 2012, p. 685–698. ISSN 1474-175X.
13. ZHANG X., et al. Exposure to ambient NO₂ and risk of breast cancer: a nationwide cohort study. În: *Environmental Health Perspectives*, 130(6), 2022, p.067008. ISSN 0091-6765.
14. ZHANG Y., ZHUANG A., MA H., JIN X., QU X., ZHANG Y. High-fat diet-induced obesity potentiates tumorigenesis in breast cancer through epigenetic reprogramming of SIRT1. În: *Journal of Translational Medicine*, 18(1), 2020, p.1–11. ISSN 1479-5876.
15. ZHANG Y. et al. Obesity and tumorigenesis via epigenetic reprogramming and nutrient-sensing pathways. În: *Journal of Translational Medicine*, 18(1), 2020, p.224. ISSN 1479-5876.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.17>
 CZU: 004:37.015:373.3:316.6

COMUNICAREA DIGITALĂ A ELEVILOR DE LA TREAPTĂ PRIMARĂ: DE LA INTERACȚIUNE LA CONSTRUCȚII NEURONALE

Daniela RACHERU,

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

profesor învățământ primar,

Școala „Ioan Bădescu”, Județul Ilfov, **România**

ORCID: 0009-0005-5648-0626

E-mail: danielaracheru@gmail.com

Rezumat. *Articolul examinează impactul digitalizării asupra sistemului educațional contemporan, evidențiind transformările profunde în paradigmele de predare, învățare și evaluare. Comunicarea mediată digital este analizată ca vector central în reconfigurarea interacțiunilor educaționale și sociale, influențând ritmul emoțional, structura relațiilor interpersonale și mecanismele de conectare afectivă. Din perspectivă pedagogică, digitalizarea nu reprezintă doar o schimbare tehnologică, ci o mutație de fond în procesul de construire și transmitere a cunoașterii. Demersul investigativ se articulează în jurul a două direcții complementare: analiza efectelor comunicării digitale asupra procesului educațional și identificarea unor strategii de integrare echilibrată a tehnologiei în activitatea didactică. Se accentuează necesitatea unei abordări responsabile, care să protejeze maturizarea neocorticală, echilibrul emoțional și capacitatea de autoreglare a elevilor, în special în contextul expunerii prelungite la stimuli digitali. Articolul propune resurse digitale menite să sprijine dezvoltarea competenței de comunicare digitală: platforme interactive, aplicații educaționale și instrumente colaborative. Dincolo de analiza teoretică, se remarcă o preocupare autentică pentru păstrarea relației pedagogice ca spațiu de creștere emoțională și intelectuală. În calitate de dascăl, mă regăsesc în această tensiune între inovație și echilibru afectiv. Tehnologia poate deveni un aliat valoros, dar doar dacă este însoțită de discernământ, empatie și o viziune educațională centrată pe dezvoltarea armonioasă a copilului. Digitalizarea nu trebuie să substituie relația umană, ci să o amplifice.*

Cuvinte-cheie: comunicare, comunicare digitală, competența de comunicare digitală, resurse digitale, interacțiune, relaționare, construcții neuronale.

DIGITAL COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: FROM INTERACTION TO NEURAL CONSTRUCTS

Abstract. *The article examines the impact of digitalization on the contemporary educational system, highlighting the profound transformations in teaching, learning, and assessment paradigms. Digitally mediated communication is analyzed as a central vector in the reconfiguration of educational and social interactions, influencing emotional rhythm, the structure of interpersonal relationships, and mechanisms of affective connection. From a pedagogical perspective, digitalization is not merely a technological shift but a fundamental mutation in the way knowledge is constructed and transmitted.*

The investigative approach is structured around two complementary directions: analyzing the effects of digital communication on the educational process and identifying strategies for the balanced integration of technology into teaching practices. The article emphasizes the need for a responsible approach that safeguards neocortical maturation, emotional balance, and students' self-regulation capacity, especially in the context of prolonged exposure to digital stimuli.

It proposes digital resources designed to support the development of digital communication competence: interactive platforms, educational applications, and collaborative tools. Beyond theoretical analysis, the article reveals a genuine concern for preserving the pedagogical relationship as a space for emotional and intellectual growth. As a teacher, I find myself in this tension between innovation and emotional equilibrium. Technology can become a valuable ally, but only if accompanied by discernment, empathy, and an educational vision centered on the child's harmonious development. Digitalization must not replace the human relationship—it should amplify it.

Keywords: communication, digital communication, digital communication competence, digital resources, interaction, relationship-building, neural constructs.

Argumentarea temei

Tehnologia reprezintă una dintre forțele majore care modelează, transformă și influențează toate aspectele vieții accelerând ritmul schimbărilor sociale. În acest context, educația devine un pilon strategic al adaptării, iar utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) este esențială pentru alfabetizarea digitală a populației.

Conform Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030”, Republica Moldova a înregistrat o creștere accelerată a comunicațiilor electronice și a tehnologiei informației în ultimul deceniu[19]. Această evoluție reflectă nu doar progresul infrastructural, ci și transformarea profundă a modului în care cetățenii comunică, accesează informația și interacționează cu mediul digital. Procesul de digitalizare influențează profund sistemul de învățământ, generând transformări structurale și metodologice. Evoluția tehnologiilor digitale a condus la apariția unor competențe specifice, esențiale pentru adaptarea actorilor educaționali la noile paradigme de predare, învățare și evaluare. –

În contextul actual al digitalizării accelerate, elevii își formează competențe digitale într-un ritm accelerat, adesea prin explorare individuală, jocuri, rețele sociale și interacțiuni online. Se constată frecvent că, încă din ciclul primar, aceștia manifestă o dexteritate digitală superioară cadrelor didactice, ceea ce generează un decalaj de competențe ce necesită abordări pedagogice adaptative și programe de formare continuă pentru profesori.

Predarea în regim blended learning și utilizarea platformelor digitale au cunoscut o expansiune rapidă, devenind componente centrale ale procesului educațional. În acest context, profesorilor li se solicită dezvoltarea unor competențe metodologice avansate, în special în zona relaționării cu elevii. Comunicarea educațională a suferit, la rândul ei, transformări semnificative, accentul mutându-se tot mai mult spre formele digitale de interacțiune.

Comunicarea verbală rămâne fundamentul relațiilor interumane, de învățare și de dezvoltare personală. În schimb, comunicarea digitală câștigă teren, pentru că aduce beneficii precum optimizarea timpului, reducerea distanței și flexibilitatea spațială. Comunicarea tradițională se află într-un proces accelerat de restructurare, determinat de ascensiunea formelor digitale de interacțiune. Comunicarea digitală se impune prin rapiditate, eficiență și concizie, devenind un instrument esențial în mediile educaționale, instituționale și sociale.

În continuare, ne propunem să explorăm echilibrul dintre comunicarea verbală, directă și comunicarea mediată digital, aflată într-o expansiune accelerată, precum și implicațiile acestei tranziții asupra dezvoltării neuropsihologice a elevilor din ciclul primar.

Competența de comunicare digitală: abordări conceptuale

Comunicarea reprezintă una dintre cele mai frecvente și esențiale activități în viața cotidiană. Având în vedere diversitatea formelor de comunicare – verbale, nonverbale, paraverbale și teoriile care fundamentează acest proces, se poate afirma că absența comunicării este aproape imposibilă. Deși conceptul de comunicare are o istorie îndelungată, preocupările educaționale în acest sens s-au intensificat abia în ultimele decenii ale secolului XX, ca urmare a accentului tot mai mare pus pe competențe, ca factori determinanți ai dezvoltării sociale. Înțelegerea profundă a mecanismelor comunicării contribuie la optimizarea performanței educaționale și la crearea unui mediu propice învățării.

În cadrul procesului de comunicare, mesajul poate fi transmis printr-o varietate de canale: tehnologice (telefoane, computere, video, radio), scrise (scrisori, rapoarte, formulare, cărți, reviste, ziare) și directe (conversații, interviuri, întâlniri, prezentări, cursuri, lecturi). Istoric, scrisoarea a reprezentat una dintre cele mai importante forme de comunicare, fiind transmisă prin intermediul solilor, curierilor, poștalioanelor, corăbiilor, trenurilor sau avioanelor. Ulterior, apariția telegrafului și a telefonului a revoluționat comunicarea, deși aceste mijloace implicau costuri suplimentare și nu erau accesibile tuturor. În prezent, procesul de interacțiune s-a schimbat și a creat o dependență față de tehnologie.

Comunicarea, constituie fundamentul procesului de învățare, reprezentând pilonul central al relaționării dintre actorii educaționali implicați, respectiv cadrul didactic și elevul. Calitatea interacțiunii dintre cele două părți se reflectă în emoții, comportamente și atitudini, percepute diferit în funcție de experiența și poziția fiecărui participant. Orice formă de învățare presupune ieșirea elevului din zona de confort, generând un conflict interior care solicită adaptare. În acest context, comunicarea devine esențială în actul predării, facilitând conexiunea dintre dimensiunea cognitivă și cea emoțională. Situațiile de învățare implică efort de voință și concentrare, transformând experiența educațională într-un proces complex și personalizat [Apud. 1].

Principiul conform căruia învățarea se realizează prin experiență se aplică și în cazul tehnologiilor digitale. Alfabetizarea digitală presupune expunerea frecventă la oportunități de utilizare activă și conștientă a instrumentelor digitale, în scopuri educaționale. Precizăm că, resursele digitale trebuie să fie integrate în procesul educațional, oferind elevilor suport în învățare conform necesităților și ritmului personal al fiecăruia.

Elevii de la treapta primară prezintă niveluri diferite de cunoaștere a tehnologiilor digitale, motiv pentru care este esențial ca procesul educațional să acorde o atenție sporită modului în care aceștia își pot dezvolta, sub îndrumarea cadrelor didactice, abilități precum: organizarea și analiza informațiilor, accesarea și utilizarea imaginilor și sunetelor, exprimarea ideilor, sentimentelor și identității personale, identificarea aplicațiilor digitale în viața cotidiană pentru rezolvarea problemelor, precum și utilizarea tehnologiilor ca instrumente de proiectare, creare, editare, desenare, reflecție și comunicare în contexte ludice și educaționale.

O interacțiune constantă cu digitalul, implică, în același timp, folosirea limbajului digital ca formă de comunicare principală. Această modalitate de comunicare nu se mai situează ca un simplu trend al generației, ci ca formă esențială de comunicare în mediul social care adoptă acest gen de comunicare ca fiind practic, esențial și economic din punct de vedere al economisirii timpului ca resursă. Cu alte cuvinte, atât la adulți, cât și la copii, se reconfigurează sistemul neurobiologic.

Totuși, odată cu extinderea mediilor digitale, natura acestor interacțiuni a suferit transformări semnificative. Comunicarea digitală a influențat raporturile interpersonale, diminuând intensitatea emoțională și acuitatea senzorială a schimburilor directe. În acest context, devine esențială dezvoltarea competenței de comunicare digitală, ca formă adaptată de exprimare, relaționare și colaborare în spațiul virtual. Comunicarea digitală desemnează interacțiunea realizată prin intermediul tehnologiei, cu sprijinul unor platforme și instrumente specifice. Aceasta poate îmbrăca forme variate, în funcție de timpul de răspuns și de numărul participanților implicați [11].

Competența de comunicare digitală, în viziunea lui Popovici I., se definește ca un set integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini care facilitează utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicație într-un mod sigur, reflexiv și responsabil [11, p. 38].

Competența vizată se exprimă în contexte diverse, adaptându-se la scopuri, nevoi și interese specifice, și asigură transmiterea, și partajarea informațiilor. Aceasta facilitează exprimarea intențiilor, opiniilor și trăirilor personale, precum și construirea unor relații de colaborare eficiente, adecvate și creative cu ceilalți, prin intermediul comunicării verbale și scrise.

Competența de comunicare digitală reprezintă un pilon fundamental al alfabetizării digitale implicând nu doar utilizarea adecvată a tehnologiilor, ci și abilitatea de a transmite, recepționa și interpreta mesaje în spațiul digital, într-un mod etic, eficient și contextualizat.

Pentru elevii de la treapta primară, competența de comunicare digitală trebuie cultivată gradual, prin activități adaptate nivelului de dezvoltare cognitivă și socio-emoțională. Această competență nu se limitează la utilizarea tehnologiei, ci implică înțelegerea mesajului, exprimarea clară, respectarea normelor de interacțiune și dezvoltarea discernământului digital.

Dezvoltarea competenței de comunicare digitală în corelație cu dinamica conectivității neuronale

Societatea contemporană promovează tot mai intens formarea competențelor digitale, modelând comportamente în acord cu noile tendințe ale tehnologiilor informaționale.

Elevii din ciclul primar accesează frecvent tehnologiile digitale, care le stimulează curiozitatea naturală, îi conectează mai profund cu lumea înconjurătoare și îi ajută să înțeleagă fenomenele cotidiene într-un mod accesibil și interactiv [apud, 3, p. 38.]. Interacțiunea digitală poate fi analizată din multiple perspective:

- relațională – implicând conexiunea dintre învățător, copil și familie;
- socio-emoțională – influențând sănătatea fizică și bunăstarea emoțională;
- civică – vizând drepturile copilului și siguranța online;
- pedagogică și ludică – integrând jocul și învățarea într-un mediu digital;
- cognitiv - comunicațională - implicând conexiunea dintre procesele cognitive și comunicarea în vederea dezvoltării competenței digitale.

Astfel, comunicarea se află într-un moment de tranziție profundă, marcată de migrarea accelerată către medii digitale și de redefinire a interacțiunii umane în contexte educaționale, sociale și comuni-

tare. Sistemul de învățământ reflectă această transformare printr-un grad sporit de digitalizare, care influențează nu doar metodele de predare, ci și profilul cognitiv și afectiv al elevilor. *„Generațiile actuale de elevi manifestă predispoziții de învățare semnificativ diferite față de cele anterioare, fiind mai receptivi la stimuli vizuali, interactivi și tehnologici, dar și mai expuși riscurilor asociate supraîncărcării informaționale și diminuării interacțiunii directe,”* [1].

În contextul actual, devine tot mai dificil ca elevii să citească, în sensul clasic al lecturii. G.A. Strouse și P.A. Ganea menționează creșterea atenției și a efectelor pozitive atunci când elevii citesc cărți electronice, comparativ cu cărțile tipărite [apud, 16, p. 38.].

Elevii de la treapta primară învață cu ușurință prin aplicații interactive, rezumate generate de inteligența artificială, jocuri educaționale și platforme de mesagerie care facilitează colaborarea și rezolvarea provocărilor în timp real. Comunicarea digitală nu este doar preferată, ci este accesată instinctiv, devenind canalul principal de interacțiune. Acest tip de comunicare: rapidă, vizuală, gamificată magnetizează, creează o atracție cognitivă și emoțională, stimulând curiozitatea, implicarea și sentimentul de apartenență. În fața acestei realități, provocarea pedagogică nu este să o combatem, ci să o înțelegem, să o modelăm și să o integrăm conștient în procesul educațional, cu grijă față de ritmul natural al dezvoltării psihice și emoționale a copilului.

Tot ceea ce se transmitea prin comunicarea de tip clasic este redus la exprimări simple, standardizate cu conținut concis și la obiect, fără să implice aspectul emoțional caracteristic comunicării verbale. Aspectul emoțional este suplinit de emoticoane sau gift-uri în comunicarea digitală.

Elevii din ciclul primar parcurg o etapă de dezvoltare complexă, marcată de transformări pe multiple planuri — social (integrarea în colectivitate), emoțional (adaptarea la cerințele sistemului educațional, la reguli, program și ritm de învățare), cognitiv și fizic. În această perioadă sensibilă, comunicarea joacă un rol fundamental în procesul de formare neuropsihologică și socială. Echilibrul dintre comunicarea clasică, verbală, scrisă, directă, concretizată adesea prin teme zilnice și comunicarea digitală, rapidă și mediată tehnologic, poate genera tensiuni interne. Studiile recente indică faptul că această alternanță poate induce stări de anxietate la nivelul sistemului limbic al școlarului mic, cu efecte

vizibile asupra echilibrului emoțional și asupra proceselor cognitive implicate în învățare și adaptare.

Privită prin prisma *neuroștiințelor*, comunicarea digitală generează modificări semnificative la nivelul neocortexului, influențând procesele cognitive, obiceiurile și comportamentele sociale. Totodată, impactul asupra sistemului limbic, responsabil de procesarea emoțiilor, nu trebuie neglijat, așa cum subliniază I. Neacșu în lucrările sale. Aceste transformări impun *o regândire a relației educaționale, în care comunicarea digitală devine nu doar un instrument, ci un mediu cu efecte asupra dezvoltării psiho-emoționale* [12].

Comunicarea digitală a crescut semnificativ în pondere față de comunicarea clasică, datorită rapidității cu care se obține feedback de la interlocutor, răspunsuri relevante și eficiente.

Din punct de vedere psihologic, copiii între 6-10 ani se află într-o perioadă de dezvoltare, în special a proceselor psihice. Este perioada în care elevii de clasă primară își formează abilități de scriere, calcul mental, citire conștientă, exprimare orală diversificată și pe teme de discuție, competențe variate în funcție de domeniu. Competența digitală este una din abilitățile pe care copilul o dobândește rapid, deoarece o exersează și acasă în zonă a gaming-ului. Prin activitatea de joc digital, copilul este supus unor stimuli exteriori care, pe termen lung dau dependență prin secreția de dopamină pe care creierul o secretă în timpul jocului. Altfel spus, copilul de la treapta primară învață să reacționeze diferit la categorii de stimuli, în urma frecvenței repetării acestor stimuli se crează o conectivitate neuronală diferită.

Comunicarea digitală, prin caracterul său mediat și predictibil, poate genera o zonă de confort psihologic pentru elevi. În absența unei exersări constante a comunicării directe, față în față, competențele conversaționale clasice rămân insuficient dezvoltate. Astfel, în situații care solicită exprimarea orală spontană, elevul poate manifesta episoade de anxietate, reacții de blocaj cognitiv și emoțional, întrucât creierul nu activează automat ceea ce nu a fost suficient exersat.

Elevul contemporan se dezvoltă într-un mediu digitalizat, multisenzorial și accelerat, ceea ce influențează profund arhitectura sa neurocognitivă. Expus frecvent la stimuli vizuali, auditivi și interactivi, copilul din ciclul primar manifestă o predispoziție crescută pentru procesarea rapidă a informației, dar și o diminuare a capacității de concentrare susținută și de autoreglare emoțională.

Din perspectiva neuropsihologică, se observă o activare intensă a zonelor corticale implicate în *atenția distributivă și în reacțiile imediate*, în paralel cu o maturizare mai lentă a structurilor implicate în gândirea reflexivă, empatie și autorefecție – în special în zona neocortexului prefrontal și a sistemului limbic.

Atenția reprezintă o funcție cognitivă esențială în dezvoltarea comunicării la elevii din ciclul primar. Menținerea atenției este influențată de stimuli externi, iar comunicarea verbală activează și facilitează formarea conexiunilor neuronale implicate în funcțiile executive. Acest proces este susținut biochimic, care contribuie la motivarea participării în activitățile de învățare. Expunerea excesivă la dispozitivele digitale fragmentează atenția, afectând capacitatea de concentrare și procesare secvențială. Implicarea elevilor în activități bazate pe dialog, gândire critică și creativitate favorizează consolidarea atenției și dezvoltarea rețelelor neuronale emoționale ce favorizează învățarea eficientă. Manifestarea retenției în exprimarea liberă la elevii din ciclul primar poate fi asociată cu inhibiții psihologice latente, ce nu au o cauzalitate explicită. Acest fenomen evidențiază importanța unui cadru educațional securizant, care să favorizeze exprimarea autentică, să reducă presiunea emoțională și să faciliteze dezvoltarea competențelor comunicative.

În studiile „Children and adolescents and digital media” (2016), pediatriul Dimitri Christakis demonstrează că elevii care se expun în mod voluntar la ecrane digitale au o capacitate mult mai redusă de concentrare a atenției în cadrul comunicării directe, reale. Lipsa antrenării abilităților de dirijare a atenției duce la un grad mult mai mic de menținere a atenției voluntare pe o anumită temă de discuție, la fel în cadrul lecțiilor. Comunicarea digitală câștigă tot mai mult teren în raport cu dialogul direct. Mulți elevi par plictisiți în conversațiile față în față, iar în timpul întâlnirilor fizice, recurg la mediul digital ca formă de stimulare cognitivă. Autorul evidențiază că există o interacțiune directă între dezvoltarea emoțională și cea socială, acest aspect vizează adaptabilitatea la situații sociale prin flexibilitate comportamentală și atitudinală. Antrenarea flexibilității comportamentale și atitudinale se poate realiza doar în situații de viață reale nu digitale. De aceea pe scară largă se observă o izolare socială a copiilor de vârstă școlară mică însoțită de comportamente disruptive la clasă [6, p.6].

Aceste realități impun o regândire a strategiilor didactice, în sensul echilibrării între stimulii digitali

și activitățile care favorizează dezvoltarea funcțiilor executive, a gândirii critice și a inteligenței emoționale. În contextul complex al provocărilor secolului XXI, idealul postmodernității nu mai este reprezentat de executantul mecanic al epocii industriale, ci de *omul gânditor*, cel care, știe să reflecteze, să analizeze și să înțeleagă lumea din jurul său. Este omul capabil să aleagă conștient sursele de informare, să relaționeze critic și creativ informațiile, pentru a pătrunde în profunzimea fenomenelor, evenimentelor și faptelor, transformând cunoașterea în resursă pentru dezvoltare personală și acțiune autonomă [Apud 9]. În acest sens, la nivel de treaptă primară se impune integrarea unei comunicări digitale conștiente, fundamentate pe principii neurodidactice. Aceasta trebuie susținută prin metode echilibrate și adaptate, menite să angajeze elevul în activități reale, cu rol de catalizator pentru dezvoltarea flexibilității atitudinale și a capacității de adaptare emoțională.

Cadrul didactic: între mediere digitală și relație pedagogică

După cum subliniază pertinent J. M. Bochenski, relația pedagogică se constituie ca o relație triadică, implicând trei termeni: un purtător (de cunoaștere), un subiect (elevul/studentul) și un domeniu (de referință). Această perspectivă permite o analiză logică detaliată, evidențiind trei relații fundamentale, fiecare cu doi termeni:

1. relația dintre purtător și subiect,
2. relația dintre purtător și domeniu,
3. relația dintre subiect și domeniu [3, p.22].

C. Cucoș menționează că „relația educațională presupune o „negociere” permanentă între două persoane aflate pe niveluri diferite de experiență și dezvoltare, ceea ce implică asumarea unor roluri complementare, dar clar diferențiate” [8, p.20]. În prezent, cadrul didactic nu mai este doar un transmițător de informații, ci un arhitect al experienței de învățare. De la rolul solitar de „one man show”, prins între performanță și suprasolicitare, profesorul a evoluat spre statutul de modelator al conținutului, curator de sens și facilitator de conexiuni, *o punte vie între fluxul informațional abundent din social media și procesul autentic de învățare* [8, p.21].

În contextul transformărilor educaționale contemporane, profesorul devine ghidul care filtrează, contextualizează și transformă informația în învățare. El creează spații de reflecție, de dialog și de formare, în care elevii învață nu doar să acceseze date, ci să le înțeleagă, să le simtă și să le integreze

în propriul sistem de cunoștințe. Fiecare cadru didactic s-a transformat într-un co-creator de conținut digital, activitate ce necesită un echilibru didactic între oferta accesibilă și nevoile reale ale elevului, esențiale din punct de vedere psihologic pentru dezvoltarea intelectuală și emoțională.

Fenomenul care se observă este: elevii de clasă primară învață mult peste nivelul lor cognitiv dezvoltat. Este o suprastimulare a materiei și a programei pe fiecare an de învățământ care este practice dublat de implicarea copilului de către părinți în activități extrașcolare sau afterschool-uri. Elevul de vârstă școlară mică este expus unui ritm accelerat de activități și stimuli cognitivi, care favorizează formarea rapidă, dar superficială a unor comportamente, în disonanță cu nevoia neurologică de consolidare, relaxare și aplicare durabilă a învățării.

Cadrul didactic proiectează activități de învățare care să permită elevului formarea unor competențe necesare dezvoltării sale viitoare și care să fie în raport cu particularitățile de vârstă ale acestuia. Antrenarea cognitivă precoce, prin prisma digitalizării schimbă atenția elevului către stimuli exteriori. Ceea ce se detașează evident este valoarea și calitatea relației pe care un profesor poate să o stabilească cu elevii săi într-un mod personalizat și pliant pe necesitățile individuale ale fiecărui copil. Aici intervine învățarea diferențiată și personalizată.

Din acest motiv, în activitatea didactică este necesar să fie un echilibru între comunicarea reală și comunicarea digitală. Elevul are nevoie de interacțiune directă, de încurajare și susținere, a cadrului didactic. Comunicarea digitală afectează pro-

funzimea interacțiunii dintre elev și profesor. De exemplu dacă un elev greșește un exercițiu la tablă se instituie imediat starea de anxietate exprimată prin frică. Dacă greșește o etapă dintr-un joc digital, este adus prin algoritmi tehnologici la nivelul anterior și i se oferă posibilitatea de a-l menține acolo cât învață noii algoritmi. Ce învață creierul? Că are timp să stea acolo, fără presiune până învață. Ce se întâmplă în clasă când greșești? Este susținut de cadrul didactic, ești ajutat de colegi, acel spațiu „de stai acolo” dispăre, deoarece ora are o structură, iar profesorului nu i se permite real să stea într-o oră, are un scenariu didactic de parcurs. Pornind de la ideea că creierul preferă familiarul nu ieșitul din zona de confort, tot ceea ce ține de digital este mult mai confortabil decât ansamblul emoțional din cadrul situațiilor reale. Prin urmare, rolul profesorului este unul complex, presupunând capacitatea de a motiva elevul din punct de vedere emoțional, de a-l ghida cu blândețe și de a-l implica activ în demersuri educaționale menite să conducă la formarea unor competențe durabile, care să constituie fundamentul dezvoltării ulterioare a altor competențe

Astăzi, profesorii și elevii au la dispoziție o varietate de aplicații care transformă lecția într-un spațiu interactiv și colaborativ. Activitățile didactice desfășurate cu ajutorul acestor instrumente stimulează implicarea, susțin învățarea activă și oferă elevilor sprijin în comunicare, menținându-le atenția și interesul pe parcursul întregii lecții. În continuare, propunem o serie de resurse digitale ce pot fi utilizate de către cadrul didactic în procesul educațional.

Tabelul 1. *Tipuri de resurse digitale favorabile dezvoltării competenței de comunicare digitală*

Tipuri de resurse	Linkuri sau aplicații	Aplicabilitate și creativitate
Minecraft Education este o platformă educațională bazată pe joc .	https://education.minecraft.net/en-us	Se pot crea comunități, parteneriate între țări diferite ca sistem de cultură unde elevii să împărtășească experiențe sau aspecte culturale, digitale.
Nurikabe este un puzzle logic cu reguli puțin complicate și soluții provocatoare.	https://www.puzzle-nurikabe.com/	Poate fi folosită cu succes la final de lecție sau la captarea atenției, indiferent de disciplină.
Detroit: Become Human este un joc video narativ interactiv, dezvoltat de Quantic Dream , care te pune în ipoteza a trei androizi într-un viitor apropiat — Detroit, anul 2038 — unde roboții umanoizi sunt parte din viața de zi cu zi, dar nu au drepturi.	https://www.quanticroam.com/en/detroit-become-human	Prin urmare, ieșind din sfera digitalului, elevul poate fi încurajat să-și imagineze cum este viața într-un oraș de ciocolată sau cum ar fi dacă ar fi un avatar.

Snorkl este o platformă educațională bazată pe inteligență artificială, concepută pentru a oferi feedback instantaneu elevilor asupra modului în care își explică raționamentele.	https://snorkl.app/	Acest gen de aplicație se pretează elevilor de la clasa a IV a și oferă șansa unor aprofundări tematice
Mizou este o platformă educațională bazată pe inteligență artificială, creată pentru a ajuta profesorii să construiască chatboți personalizați care pot evalua, ghida și sprijini elevii în procesul de învățare.	https://mizou.com/	Este modul în care digitalul oferă soluții la cum să înveți. Ieșind din zona de confort, se poate lucra cu elevii cum văd ei predarea unei teme sau jocuri de rol efectiv pe teme la educație civică, limba română.
Încarci surse: PDF-uri, pagini web, videoclipuri YouTube, fișiere audio, Google Docs și Slides. Primești rezumate inteligente: AI-ul analizează conținutul și îți oferă sinteze clare, cu citări exacte din surse.	https://notebooklm.google/	Este una din aplicațiile cele mai accesate, creează conținut, respect sursa, o citează, face rezumat, realizează un podcast și este eficientă ca model sau opinie din altă perspectivă.
Google AI Studio este o platformă online creată de Google pentru a experimenta cu modele de inteligență artificială generativă, în special din familia Gemini.	https://aistudio.google.com/prompts/new_chat	Aceleași informații ca aplicația anterioară
Creare muzicală asistată de inteligență artificială	https://suno.com/home	Elevii pot crea versuri noi, melodii noi, iar serbările pot deveni contexte expresive în care elevii sunt încurajați să conceapă și să prezinte propriile opere artistice.
AOSEED este o platformă dedicată imprimantelor 3D pentru copii și tineri creatori, cu accent pe educație, siguranță și imaginație.	https://www.aoseed.com/?srsltid=AfmBOorRN2zW7BlGE0IIAJ7tx7rAT62wZN_dGEJjhkTjAEbtxK3qCUK5	Aplicație care pune accent pe creativitatea copiilor, gândire critică, motivare și perseverență.
Gravator laser și cutter cu lamă , perfectă pentru pasionați de DIY	https://youtu.be/5pjcWd8IyRk mașină 2-în-1 care combină gravor laser și cutter cu lamă , perfectă pentru pasionați de DIY, mici afaceri sau creatori. Poate tăia și grava peste 300 de materiale : lemn, acril, piele, metal, țesături, vinil, chiar și piatră. https://www.xtool.com/ platforma oficială a brandului xTool , specializat în producerea de mașini laser de tăiere și gravare pentru birou, educație, hobby și afaceri mici. https://www.xtool.com/pages/software?srsltid=AfmBOorjrrDUI-gy0OvEo3LoY8ISvpGt4z_ZKF9mZ-mzQsA05mfjzxxUey Mașina xTool M1 folosește aplicația numită xTool Creative Space https://ugearsmodels.com/?srsltid=AfmBOooFpxz-B-3D6e6hcoYxl397wmCJtCYz6eSMN-hl3VXBxmuYi6ycV7 - Produce puzzle-uri 3D din lemn și modele mecanice DIY (Do It Yourself)	Aplicația este o invitație la creativitate ca șansă de creare a design-ului și partea aplicabilă o realizează laserul

Tehnologia din spatele AR & VR + unelte de creare	https://shop.mergeedu.com/products/merge-cube - folosește realitatea augmentată (AR) pentru a transforma modul în care elevii interacționează cu conceptele STEM și științifice. https://support.mergeedu.com/hc/en-us/articles/360052933552-Get-a-Merge-Cube https://edu.delightex.com/Studio/Classes - spații digitale interactive pentru educație, colaborare și proiecte creative. https://apps.apple.com/us/app/expeditions-pro/id1589048429 - Expeditions Pro este o aplicație de realitate virtuală (VR) care îți permite să explorezi tururi imersive și să creezi propriile tale excursii virtuale https://www.managexr.com/ ManagexR este o platformă de administrare a dispozitivelor, concepută special pentru realitatea virtuală și augmentată (VR/AR). Gamma.com.ai este o platformă bazată pe inteligență artificială care îți permite să creezi prezentări PowerPoint în doar câteva secunde. Twee.com este o platformă AI creată special pentru profesori de limba engleză, care simplifică planificarea lecțiilor și crearea de materiale didactice interactive. https://gamma.app/create/generate pentru prezentări, documente și site-uri web.	Sprijină elevii din clasele primare în realizarea materialelor educaționale (video, prezentări PPT, filme sau alte forme vizuale),
--	---	---

Concluzii și direcții strategice de dezvoltare a competenței de comunicare digitală

Rolul cadrului didactic este acela de a forma, de a ghida și de a susține elevii într-un mediu care favorizează învățarea activă și participativă. În acest context, devine esențială menținerea unui echilibru între predarea clasică, îmbogățită cu elemente interactive și inovatoare, și utilizarea responsabilă a resurselor digitale, evitând supraîncărcarea informațională.

Pentru majoritatea lecțiilor, în special la discipline precum limba și literatura română, matematică și științe, există multiple variante de prezentare disponibile online pentru fiecare temă. Platformele educaționale oferă unități de învățare structurate, însoțite de teste, exerciții, puzzle-uri, fișe de lucru și instrumente de evaluare. Însă provocarea reală constă în modul în care aceste resurse sunt integrate în activitatea didactică, în funcție de specificul fiecărei

clase. Aplicarea eficientă presupune o abordare diferențiată, adaptată nivelului de dezvoltare și nevoilor fiecărui elev. Aplicarea unei resurse educaționale fără a fi adaptată la contextul clasei și la nevoile elevilor contravine principiilor pedagogiei centrate pe elev și nu reflectă o practică profesională responsabilă. Deși există o diversitate de modele și opțiuni, intervenția personală a cadrului didactic este esențială. Acesta este cel care cunoaște particularitățile colectivului de elevi și potențialul fiecăruia, fiind astfel în măsură să filtreze, să ajusteze și să valorifice resursele în mod autentic și relevant.

În pofida extinderii considerabile a comunicării digitale în cadrul procesului educațional, rămâne esențială exersarea constantă a comunicării directe, reale, în fiecare activitate didactică, aceasta contribuind la dezvoltarea dimensiunii emoționale și a interacțiunii, astfel încât atitudinea, tonul vocii, limbajul nonverbal și comportamentul să fie

componente fundamentale ale relației pedagogice. Activitățile digitale sunt integrate frecvent în desfășurarea orelor, însă este recomandat ca acestea să fie urmate de un moment de reflecție, care să activeze elemente din sfera afectivă și cognitivă: „Cum ai perceput această experiență?”, „Ți-ar plăcea să o repeți?”, „Te-ai simțit confortabil cu acest tip de exercițiu?”. Răspunsurile oferite de elevi devin repere valoroase pentru susținerea emoțională pe care cadrul didactic o oferă, consolidând astfel o relație bazată pe încredere, sprijin și deschidere.

În acest context, calitatea relației dintre profesor și elev capătă o importanță majoră, în care sprijinul autentic, empatia și prezența pedagogică nu pot fi înlocuite de tehnologie. Comunicarea digitală, oricât de eficientă ar fi, nu poate substitui dimensiunea afectivă și relațională pe care cadrul didactic o adu-

ce în interacțiunea cu elevul de la treaptă primară. Profesorul este purtătorul unor resurse esențiale: empatie, ton afectiv, prezență autentică, de care elevul de la treaptă primară are nevoie în mod constant pentru a se dezvolta armonios.

Indiferent de evoluția tehnologiei și a aplicațiilor digitale, cadrul didactic este cel care creează permanent designul activității didactice. Modul în care îmbină strategiile și folosește resursele este unic și diferit de la un cadru didactic la celălalt. Valorizarea diversității digitale în activitatea didactică personalizată reflectă competența și unicitatea profesională a fiecărui cadru didactic. Modul în care resursele digitale sunt integrate și adaptate la nevoile specifice ale elevilor constituie o expresie autentică a valorii pedagogice individuale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BERCEA, A. (2025). *Strategii de predare potrivite stilului vizual de învățare*. Edict.ro. Strategii de predare potrivite stilului vizual de învățare – EDICT
2. BEUDEAN, A. *Educația în era digitală: provocări și perspective*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2025. (nu are ISBN)
3. BOCHENSKI, J.-M. „Ce este autoritatea?” de J. M. Bochenski, publicată la Editura Humanitas în 1992, are codul ISBN: 973-28-0273-1.
4. CATALANO, H., ALBULESCU, I. (coord.). *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*. București, 2024. ISBN 976606-04-750-2.
5. CEBOTARU, E. *Comunicarea tradițională versus comunicarea digitală în dezvoltarea profesională a personalului*. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/566-570.pdf
6. CHRISTAKIS, D.A. *Early television exposure and subsequent attentional problems in children*. *Pediatrics*, 113(4), 917–919, 2006. Disponibil la: <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.917>
7. CHRISTAKIS, D. *Children and adolescents and digital media*. *Revista Pediatrics*, volumul 138, nr 5, 2016. ISSN 1098-4275.
8. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Editura Polirom, 2024. ISBN 978-973-46-9955-1.
9. JENSEN, E. *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD, 2005. ISBN 978-1416600305.
10. HADÎRCA, M. *Abordarea funcțional-pragmatică a învățării versus analfabetismul funcțional al elevilor*. *Revista Univers Pedagogic*, nr. 1, 2020. ISSN 1811-5470.
11. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă*. Editura Polirom, 2019. ISBN 97-93-46-749-5.
12. POPOVICI, I. *Dezvoltarea competenței de comunicare digitală prin utilizarea tehnologiei CLOUD*. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2024. Documentul este publicat „cu titlu de manuscris”: <https://anacec.md/files/Popovici-rezumat.pdf> (nu are ISBN)
13. RACHERU, D. *Dezvoltarea comunicării verbale versus comunicarea digitală*. În: *Simpozionului Național „Creativitate în demersul didactic. Ediția a II a” 2025*, ISBN, 978-606-28-2101-2.
14. ROSEN, L. D., LIM, A. F., CARRIER, L. M., & CHEEVER, N. A. *An empirical*

- examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom. Educational Psychology*, 31(8), 94, 2011. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.528812>
15. STANCIU, D. *Psihologia comunicării*. București: Paideia, 2024. ISBN 978-606-748-8609.
 16. STROUSE, G. A. & GANEA, P. A. (2017). *A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult-child interactions when reading print than electronic books. International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 8–15. ISSN: 2212-8689.
 17. TURKLE, S. *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press, 2015. ISBN 978-1594205552.
 18. TWENGE, J. M. *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books, 2017. ISBN 978-1501152016.

Documente de politici:

19. Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030”. Disponibil la: https://www.imf.md/press/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf.
20. Ordinul MECC 1110. Cu privire la aprobarea cadrului de competențe digitale al cadrelor didactice din educație. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_competente_digcompedu_compressed_1.pdf

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.18>
CZU: 502/504:574:37.015:373.2

DEPRINDERILE ECOLOGICE: ELEMENTE PRACTICE ȘI FORMATIVE ESENȚIALE ALE EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU A PREȘCOLARILOR

Florina-Cristina BUICĂ,

*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară la educație timpurie, Grădinița „Steaua”, București, România*

ORCID: 0009-0001-6129-7149

E-mail: tynna_973@yahoo.com

Stela GÎNJU,

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

ORCID: 0000-0002-0673-2099

E-mail: stelaginja@gmail.com

Rezumat. *Articolul prezintă informații referitoare la necesitatea evaluării nivelului inițial de deprinderi ecologice la nivel preșcolar, în vederea îmbunătățirii ulterioare, ca necesitate pentru dezvoltarea educației pentru mediu. Testarea a fost aplicată unui eșantion de 52 de preșcolari (3-5 ani), evaluarea a fost realizată ținând cont de metodologia autoarei Gonciarova, prin completarea tabelelor de centralizare și generarea de grafice corespunzătoare rezultatelor. Metodologia este importantă pentru cunoașterea nivelului inițial de deprinderi ecologice, pentru a implementa strategii adecvate care să îmbunătățească semnificativ achizițiile ulterioare legate de dimensiunile tematiche, corespunzătoare educației pentru mediu, la nivel preșcolar, deoarece permite cunoașterea, orientarea și măsurarea progresului copilului în formarea unui comportament responsabil față de natură.*

Cuvinte-cheie: *deprinderi ecologice, educație ecologică/educație pentru mediu, preșcolari.*

ECOLOGICAL HABITS - ESSENTIAL PRACTICAL AND FORMATIVE ELEMENTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary. *The article presents information on the need to assess the initial level of ecological skills at the preschool level, in order to further improve them, as a necessity for the development of environmental education. The testing was applied to a sample of 52 preschoolers, the evaluation was carried out taking into account the methodology of the author Gonciarova, by completing the centralization tables and generating graphs corresponding to the results. In conclusion, it is important to know the initial level of ecological skills, in order to implement appropriate strategies that significantly improve subsequent acquisitions related to thematic dimensions, corresponding to environmental education, at the preschool level, because it allows knowing, guiding and measuring the child's progress in the formation of a responsible behavior towards nature.*

Keywords: *ecological skills, ecological education/environmental education, preschoolers*

Introducere. Educația ecologică constituie baza formării deprinderilor ce conduc la conduită responsabilă față de mediu, determinând copilul să adopte acțiuni orientate spre respect, grijă și armonie cu mediul înconjurător.

Deprinderile ecologice reprezintă elementul practic și formativ esențial al educației pentru mediu, transformând cunoștințele și atitudinile ecologice în comportamente concrete și durabile, ca pro-

ces activ de formare a unui stil de viață sustenabil, ca măsură reală a eficienței educației pentru mediu.

Discuții. Conceptul „deprinderi ecologice” a fost abordat de diverși autori, sub diverse aspecte cu care acestea rezonază: în cadrul formării conștiinței ecologice aplicabile în viața cotidiană [1]; drept componente ale culturii ecologice ce includ obiceiuri stabile de respectare a regulilor în natură și atitudini grijulii față de viețuitoare [10]; acțiuni prac-

ticate constant în relație cu mediul, cultivate prin activități educaționale ce prezintă responsabilitatea și grija copiilor pentru natură [4]; parte a comportamentului ecologic, format în timp, prin educație formală, nonformală și informală [6]; parte a criteriilor pentru educația ecologică elementară, alături de cunoștințe, atitudini [8].

Deprinderile ecologice conțin comportamente formate și automatizate ca urmare a educației ecologice, contribuind la interiorizarea valorilor ecologice, ca trecere de la cunoștințe la acțiune.

Motivația reprezintă ansamblul forțelor interne și externe ce declanșează, orientează și susțin comportamentul unei persoane în direcția atingerii unui scop. Ea exprimă de ce acționează omul într-un anumit fel și ce anume îl determină să mențină o activitate până la obținerea rezultatului dorit.

Motivația a constituit temă de cercetare pentru mulți savanți, fiind percepută drept „rezultatul așteptării ca un efort va duce la performanță și performanța va duce la recompense” (Vroom, 1964), „proces intern care activează, direcționează și menține comportamentul uman către atingerea unui scop” [7], „energia direcționată către activități pe care oamenii le aleg în funcție de gradul în care acestea satisfac nevoile lor de autonomie, competență și relaționare” [3], „ansamblul factorilor interni și externi care declanșează, susțin și direcționează activitatea individului spre atingerea unor scopuri” [2], „procesele interne și externe care dau energie și direcție comportamentului uman” [9], „ansamblul factorilor interni și externi care determină, susțin și direcționează conduita individului spre realizarea unor scopuri” [12].

Cristea S. [2] vorbește despre tipuri ale motivației activității de învățare, printre care: motivația ludică, motivația cognitivă și motivația practică, descriindu-le ca etape evolutive ale motivației în procesul de învățare.

În lucrarea „Metode de învățământ” (2006) I. Cerghit consideră că motivația activității de învățare poate fi: *ludică* (bazată pe joc, curiozitate, competiție amicală), *cognitivă* (bazată pe interesul pentru învățare, pentru înțelegere) și *practică* (bazată pe utilizarea cunoștințelor), explicând faptul că aceste forme necesită combinare în lecție, pentru stimularea copiilor.

Joița E. (Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, 2000) discută motivația copiilor în raport cu activitățile de învățare, precizând cele trei forme fundamentale; ludică

- pentru vârstele mici, folosind jocul didactic; cognitivă - prin curiozitate, rezolvarea de probleme și practică - aplicativitatea cunoștințelor în viața reală

Motivația cognitivă reprezintă tendința copilului de a învăța, de a cunoaște și de a înțelege lumea din jur, determinată de curiozitatea intelectuală și nevoia internă de explorare. Este specifică proceselor de învățare activă, observare, descoperire și rezolvare de probleme.

Preocuparea pentru studiul motivației cognitive apare la autori precum: Piaget, J. (The Origins of Intelligence in Children, 1952) - ca rezultat al nevoii de echilibrare cognitivă; Bruner, J. (Toward a Theory of Instruction, 1966) - motivația cognitivă fiind susținută de curiozitatea epistemică, considera învățarea prin descoperire cea mai potrivită pentru stimularea motivației cognitive; Cristea, S. (Dicționar de termeni pedagogici, 1998) - definește motivația cognitivă ca formă de motivație bazată pe interesul pentru cunoaștere, înțelegere și explicare a realității; Acosta-Gonzaga, E. (The Influence of Motivation, Emotions, Cognition and Metacognition on Students' Learning Performance, 2021) - motivația fiind tratată ca factor ce interacționează cu procesele cognitive și metacognitive, cu rol în performanța învățării; Shen, Y., Spencer, D. (A framework of post-pandemic flipped classroom design: Integrating cognition, self-regulation, motivation cognition, self-regulation, motivation and metacognition, 2025) integrează motivația cognitive în designul clasei hibride/online.

Motivația practică exprimă dorința copilului de a acționa, de a aplica ceea ce a învățat, de a obține un rezultat concret. Ea se manifestă prin interesul pentru activitățile care au scop vizibil sau util. Printre autorii care au abordat motivația practică, se numără: Radu, I., (Fundamentele evaluării educaționale, 2000), menționând că motivația practică este esențială pentru transferul cunoștințelor în situații de viață; Akpokiniyovo, E.D. (Initial training as predictor of students' motivation and practical skill engagement, 2024) a analizat cum formarea inițială stimulează motivația și implicarea în activități practice; Bardach, L. (The role of rewards in motivation-Beyond dichotomies, 2025) a discutat despre recompense și motivație, cu aplicabilitate în motivația practică; Nikitin, A., Kacovsky, P., Snetinova, M. (Situational Motivation in Academic Learning: A Systematic Review, 2025) a studiat motivația legată de situații reale, concrete, practice.

Motivația ludică este determinată de nevoia de joc, de plăcere, de bucurie și de explorare liberă. Este forma dominantă de motivație la vârsta preșcolară și reprezintă motorul natural al dezvoltării globale a copilului.

Motivația ludică a constituit temă de studiu, printre personalitățile preocupate, numărându-se: J. Piaget - jocul ca asimilare și echilibrare, motivația fiind alimentată de curiozitate; Bruner, J. - jocul menține interesul epistemic; S. Cristea - motivația ludică ca formă a motivației învățării; C. Cucoș, I. Neacșu, M. Gand Ludiolu - abordează jocul și interesul copiilor, ca suport motivațional în educație.

În studiul „Investigating the Effects of Gamification and Ludicization on Learning Achievement and Motivation: An Empirical Study Employing Kahoot and Habtica (2023), Qi Zhang arată cum abordările ludice au efecte asupra motivației copiilor.

Metodologie. Evaluarea deprinderilor ecologice prezintă importanță pentru că oferă o imagine clară a modului în care copiii transformă cunoștințele și atitudinile ecologice în comportamente reale, constante și responsabile față de mediu, pentru că în unele cazuri se atestă o discrepanță mare dintre cunoștințe și deprinderi ecologice.

Evaluarea deprinderilor ecologice a avut la bază metodologia de diagnosticare a nivelului educației ecologice a preșcolarilor propus de E. V. Gonciarova [5], care descrie metodologia diagnosticării nivelului educației ecologice a preșcolarilor, propunând un șir de metode de aflare a nivelului inițial al educației ecologice, pe categorii de vârstă, pentru cele trei sfere principale ale educației ecologice: cunoștințe, deprinderi și atitudini.

În vederea diagnosticării deprinderilor ecologice, s-a folosit un eșantion de 52 de respondenți - copii de vârstă preșcolară, grupa mijlocie (3-5 ani), Grădinița Steaua, București, România.

Pentru diagnosticarea deprinderilor ecologice a copiilor a fost folosită metoda observația, iar instrumental de evaluare - fișa de observație. Copiii au fost antrenați într-un șir de activități practice:

- Activitatea practică 1. Îngrijirea unei plante decorative de interior;
- Activitatea practică 2. Îngrijirea animalului preferat;
- Activitatea practică 3. Îngrijirea spațiului verde al grădiniței;
- Activitatea practică 4. Sortarea diferențiată a deșeurilor.

Este știut faptul că orice persoană, inclusiv preșcolarii, vor executa o anumită activitate, dacă au o motivație.

Fiecare activitate practică, enumerată mai sus, a demarat cu motivarea copiilor. Se începea cu motivarea cognitivă, fiind cea mai dificilă pentru vârsta preșcolară. Totodată, prezența a unei astfel de motivații a copiilor constituie un indicator esențial al dezvoltării educației ecologice a preșcolarilor. Copilul care manifestă dorința de a înțelege fenomenele naturii, nu doar de a se juca cu ele, dovedește un nivel superior de conștiință ecologică, în care cunoașterea devine bază a atitudinii responsabile față de mediu. Dacă copilul nu era motivat prin acest tip de motivație, se trecea la cea practică, apoi la cea ludică.

În continuarea textului, prezentăm unele dintre activitățile metodologice utilizate cu copiii.

Activitatea I. Îngrijirea unei plante decorative de interior

Constatarea motivației:

a) *Motivarea cognitivă* - copiilor li s-au adresat întrebări de tipul: Ai dori, azi, să participi la îngrijirea plantelor decorative din grupă?. Ai vrea ca să afli cum se îngrijesc corect plantele decorative de interior?.

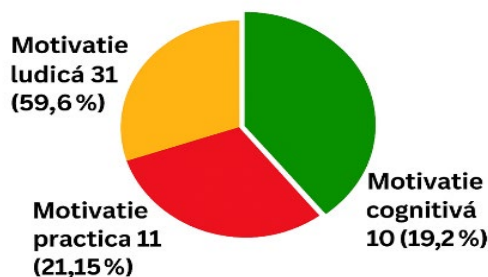
Din cei 52 de copii participanți la activitate, la 10 (19,23%) copii s-a constatat prezența motivației cognitive pentru îngrijirea plantelor de interior.

b) *Motivația practică* - copiii au fost întrebați dacă doresc să ajute colegul sau educatoarea să ștergă praful de pe frunzele plantelor sau să afâneze solul din gâstrelor plantelor. Dintre copiii participanți la activitate, la 11 (21,15%) copii s-a constatat prezența motivației practice pentru îngrijirea plantelor de odaie.

c) *Motivația ludică* - s-a făcut legătura cu un personaj de poveste, prezentând copiilor următoarea situație: „Degețica nu știe cum să îngrijească plantele. Hai să o ajutăm!”.

Din cei 52 de preșcolari participanți la activitate, la 31 (59,6%) de copii s-a constatat prezența motivației ludice pentru îngrijirea plantelor de interior.

Rezultatele sunt reprezentate grafic, după cum urmează (figura 1)



**Figura 1. Rezultatele activității:
Îngrijirea unei plante decorative de interior**

Pentru a plasa copiii pe nivele ale deprinderilor ecologice, am apreciat prezența motivației cognitive cu 3 puncte; prezența motivației practice cu 2 puncte; prezența motivației ludice cu 1 punct.

În continuare, în dependență de tipul de motivație predominant, a început activitatea de îngrijire a plantelor decorative de interior, prin care au fost diagnosticate deprinderile ecologice ale copiilor. În acest scop activitatea copiilor s-a desfășurat prin mai multe etape, în care au primit următoarele sarcini:

Etapa 1. Identificarea obiectului muncii

Sarcina pentru copii: Identifică planta care are nevoie de îngrijire.

În acest context copilului i s-a propus să aleagă două plante din colțul naturii care, în opinia sa, au nevoie de udare, afânare sau curățare de praf și să explice motivul alegerii acestor plante.

Etapa 2. Prezicerea rezultatului muncii

Sarcina pentru copii: Cum crezi că vor arăta plantele după ce le vei îngriji (după udare, afânare, curățare etc.)?

Etapa 3. Planificarea procesului muncii în conformitate cu scopul acesteia (curățarea prafului de pe plante).

Sarcina pentru copii: Descrie succesiunea acțiunilor de muncă și explica de ce este necesară această ordine?

Etapa 4. Selectarea echipamentelor necesare procesului de muncă

Sarcina pentru copii: Alege doar acele instrumente/echipamentele necesare pentru ștergerea prafului de pe frunzele plantelor. La această etapă copilul este pus într-o situație de alegere: alături de instrumentele și materialele potrivite se află și unele nepotrivite pentru activitatea respectivă (de exemplu: o plasă pentru pești, o hrănitoare, un băț pentru afânarea solului etc.).

Se observă dacă copilul recunoaște și selectează corect doar obiectele utile pentru îngrijirea plantelor. În cazul în care copilul întâmpină dificultăți, i se poate oferi un set de imagini ce ilustrează acțiunile succesive pentru îndepărtarea prafului de pe plante, iar el trebuie să le aranjeze în ordinea corectă.

Pentru copiii la care s-a manifestat motivația ludică, sarcina poate fi propusă și sub formă de joc, unde imaginile sunt amestecate și copilul trebuie să le pună în ordine logică.

Etapa 5. Verificarea nivelului de însușire a deprinderilor ecologice

Sarcina pentru copii: Demonstrează cum se realizează corect ștergerea prafului de pe frunzele plantei/udarea plantei/afânarea solului.

Pentru copiii la care s-a manifestat motivația ludică, sarcina se va formula în felul următor: demonstrează-i Degețicăi (sau oricui/altui personaj) cum să execute corect udarea plantelor/afânarea solului/ștergerea prafului de pe frunzele plantelor.

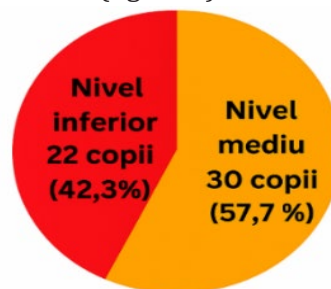
Etapa 6. Corelarea rezultatului muncii cu scopul acesteia

Sarcina pentru copii: Povestește ce ai făcut pentru a îngriji o plantă. Cum ai ajutat planta? Cum crezi că se simte acum planta?

Fiecare sarcină a fost apreciată cu maxim 2 puncte: Realizat corect, independent - 2 puncte; Realizat parțial corect, ghidat de cadrul didactic - 1 punct; Ne realizat - 0 puncte.

Deci, pentru realizarea corectă atât a sarcinilor, cât și prezența motivației cognitive, copiii puteau acumula maxim 15 puncte. Copiii care au acumulat 15-12 puncte au fost plasați la nivel superior al posesiei deprinderilor ecologice; aceia care au acumulat 11-7 puncte au fost plasați la nivel mediu; iar aceia care au acumulat 6-0 puncte - nivel inferior.

În urma desfășurării activității Îngrijirea unei plante decorative de interior, 22 (42,3%) copii s-au încadrat la nivel inferior și 30 (57,7%) copii s-au aflat la nivel mediu (figura 2).



**Figura 2. Rezultatele activității:
Deprinderea de îngrijire a unei plante**

În funcție de rezultate observăm lipsa nivelului superior, demonstrând necesitatea unei bune înțelegeri teoretice și aplicare practică, de identificare corectă a plantelor ce necesită îngrijire, justificând alegerile, executând corect acțiunile necesare de îngrijire, cu instrumente potrivite. Totodată, 30 (57,7%) de copii s-au situat la nivelul mediu și 22 (42,3%) de copii la nivel inferior, date ce indică o înțelegere parțială a sarcinilor, cu unele dificultăți în justificare, alegerea corectă a plantei sau descrierea incompletă a acțiunilor și abilități practice în dezvoltare.

Activitatea 2. Sortarea diferențiată a deșeurilor

Constatarea motivației:

a) *Motivarea cognitivă* - copiii li s-au adresat întrebări de tipul: Ai dori să participi la sortarea diferențiată a deșeurilor din sala de grupă?. Ai vrea ca să afli cum se sortează corect deșeurile de interior?.

Din cei 52 de preșcolari participanți la activitate, la 10 (19,23%) copii s-a constatat prezența motivației cognitive pentru sortarea diferențiată a deșeurilor.

b) *Motivația practică* - copiii au fost întrebați dacă doresc să ajute colegul sau educatoarea să sorteze diferențiat deșeurile. Din cei 52 de copii participanți la activitate, la 9 (17,3%) copii s-a constatat prezența motivației practice pentru sortarea diferențiată a deșeurilor din sala de grupă.

c) *Motivația ludică* - s-a făcut legătura cu un personaj, prezentând copiilor următoarea situație: „RobiREC un robot prietenos făcut de un copil isteț din doze, sticle și carton, vrea să curețe orașul și îi învață pe oameni cum să sorteze diferențiat deșeurile. Hai să îl ajutăm!”.

Din cei 52 de preșcolari participanți la activitate, la 33 (63,46%) de copii s-a constatat prezența motivației ludice pentru îngrijirea plantelor de interior.

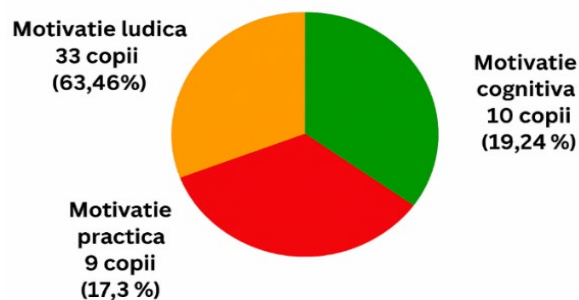


Figura 3. Rezultatele activității:
Sortarea diferențiată a deșeurilor

Pentru a plasa copiii pe nivele ale deprinderilor ecologice, am apreciat prezența motivației cognitive cu 3 puncte; prezența motivației practice cu 2 puncte; prezența motivației ludice cu 1 punct.

În continuare, în dependență de tipul de motivație predominant, a început activitatea de sortare diferențiată a materialelor reciclabile, prin care au fost diagnosticate deprinderile ecologice ale copiilor. În acest scop, activitatea copiilor a trecut prin mai multe etape, în care au avut de realizat următoarele sarcini:

Etapa 1. Identificarea obiectului muncii

Sarcina pentru copii: Identifică materialele reciclabile din sala de grupă.

În acest context copilului i s-a propus să enumere materialele care, în opinia sa, trebuie să fie reciclate și să explice motivul alegerii acestora.

Etapa 2. Prezicerea rezultatului muncii

Sarcina pentru copii: Cum crezi că va arăta sala de grupă după sortarea diferențiată a materialelor reciclabile (după așezarea fiecăruia în recipientul corespunzător)?.

Etapa 3. Planificarea procesului muncii în conformitate cu scopul acesteia (sortare diferențiată a materialelor reciclabile).

Sarcina pentru copii: Descrie succesiunea acțiunilor de muncă și explică de ce este necesară această ordine?.

Etapa 4. Selectarea echipamentelor necesare procesului de muncă

Sarcina pentru copii: Alege doar acele materiale necesare pentru sortarea diferențiată.

La această etapă copilul este pus într-o situație de alegere: alături de instrumentele și materialele potrivite se află și unele nepotrivite pentru activitatea respectivă (de exemplu: o mașinuță/jucărie).

Se observă dacă copilul recunoaște și selectează corect doar obiectele utile pentru sortare diferențiată. În cazul în care copilul întâmpină dificultăți, i se poate oferi un set de imagini ce ilustrează acțiunile succesive pentru sortarea diferențiată a plasticului, hârtiei/cartonului, sticlei, iar el trebuie să le aranjeze corect în recipiente. Pentru copiii la care s-a manifestat motivația ludică, sarcina poate fi propusă și sub formă de joc, unde imaginile sunt amestecate și copilul trebuie să le pună în ordine logică.

Etapa 5. Verificarea nivelului de însușire a deprinderilor ecologice

Sarcina pentru copii: Demonstrează cum se realizează corect sortarea diferențiată a materialelor reciclabile.

Pentru copiii la care s-a manifestat motivația ludică, sarcina se va formula în felul următor: Demonstrează-i lui RoboREC cum să execute corect sortarea diferențiată, așezând fiecare obiect în recipientul corespunzător.

Etapa 6. Corelarea rezultatului muncii cu scopul acesteia

Sarcina pentru copii: Povestește ce ai făcut pentru a sorta diferențiat materialele reciclabile? Cum l-ai ajutat pe RoboREC?

Fiecare sarcină a fost apreciată cu maxim 2 puncte: Realizat corect, independent - 2 puncte; Realizat parțial corect, ghidat de cadrul didactic - 1 punct; Nerealizat - 0 puncte.

Pentru realizarea corectă a sarcinilor, dar și prezența motivației cognitive, copiii puteau acumula maxim 15 puncte. Copiii care au acumulat 15-12 puncte au fost plasați la nivel superior al posederii deprinderilor ecologice; aceia care au acumulat 11-7 puncte au fost plasați la nivel mediu; aceia care au acumulat 6-0 puncte – nivel inferior.

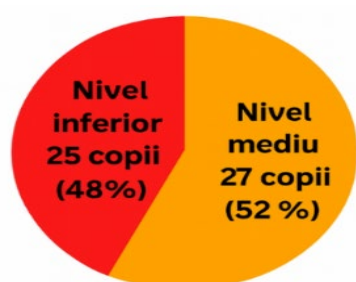


Figura 4. Rezultatele activității: Deprinderii de sortare diferențiată a materialelor reciclabile

Din cei 52 de respondenți, referitor la sarcina ce vizează abilitățile de sortarea diferențiată a ambalajelor din hârtie/din carton, plastic, sticlă, la nivel inferior, se încadrează 25(48%) de copii, în timp ce

27(51,9%) de copii s-au încadrat la nivel mediu, cu disponibilitate crescută pentru activități de sortarea diferențiată a ambalajelor din hârtie/din carton, plastic, sticlă, concluzionând faptul că activitățile practice și concrete (curățenie, reciclare, îngrijire de animale) au cel mai mare impact în implicarea voluntară a preșcolarilor.

Prezentăm, în tabelul de mai jos, rezultatele obținute pentru activitățile descrise mai sus:

Tabel 1. Rezultatele de constatare, tip de motivație pentru fiecare activitate desfășurată

Denumire activitate practică	Număr total -52 copii		
	Motivație ludică	Motivație practică	Motivație cognitivă
Îngrijirea unei plante decorative de interior	31 copii	11 copii	10 copii
Sortarea diferențiată a deșeurilor	33 de copii	9 copii	10 copii

Concluzie. Observăm că procentele predominante, pentru fiecare activitate desfășurată, se încadrează la motivație ludică, determinarea nivelului inițial al deprinderilor ecologice ale preșcolarilor reprezentând un pas esențial în procesul educației ecologice, acestea oferind baza necesară pentru planificarea, individualizarea și evaluarea activităților educaționale și permițând aflarea deprinderilor și comportamentelor deja formate și adaptarea metodelor și conținuturilor la nevoile reale ale copiilor, ca etalon de comparație pentru evaluarea progresului ulterior.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COJOCARU S. Formarea conștiinței ecologice - finalitate de bază a învățământului. În: Revista *Didactica Pro*, nr. 2(66), p. 18-21, 2011. Chișinău: ISSN 1810-6455
2. CRISTEA S. *Dicționar de psihopedagogie*. București: EDP, 1998, ISBN 9733051306
3. DECI E L., RYAN R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, 1985, 372 p., ISBN 978-030-642-022-1
4. GAVRILUȚ R. *Forming ecological skills in a stimulating educational environment*, p.259-263. Chișinău, 2022. ISBN 978-9975-46-617-2

5. GONCIAROVA E.V. *Teoria și metodologia educației de mediu pentru copiii preșcolari. Manual educațional și metodologic*. Ed. NSGU, 2008. 326 p. ISBN 5-89988-452-5
6. HADÎRCĂ M., CHIRIAC E. *Educația pentru mediu și cultura ecologică a elevului în contextul societății actuale*. Chișinău, p. 159-167, 2022. ISBN 978-9975-46-638-7
7. McCLELLAND D. *Human Motivation*, 1987. ISBN 978-052-136-951-0
8. PANICO V. *Certain suggestions regarding elementary ecological education*, p. 118-125, 2024. ISSN 1857-2103
9. REEVE J. *Understanding Motivation and Emotion*, 2009. ISBN 978-047-039-223-2
10. STAMATI E., CHIRICĂ G. *Potențialul parteneriatului educațional în formarea culturii ecologice la preșcolari*, p.131-136, Chișinău, 2020. ISBN 978-9975-76-301-1
11. VROOM V. H. *Work and Motivation*, Wiley and Sons, New York, 331 p., 1964. ISBN 978-047-191-205-7
12. ZLATE M. *Tratat de psihologie organizational-managerială*. Iași: Polirom, 2004. ISBN 973-681-680-X

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.19>
 CZU: 37.091:37.015/.06:373

ABORDAREA CENTRALITĂȚII ÎN FORMAREA AUTONOMIEI ELEVILOR

Vasilica-Cristina CĂLESCU,
 doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM
 profesoară, Colegiul Național „Spiru Haret”, Târgu Jiu, România
 ORCID: 0009-0000-2452-7219
 E-mail: calescuvasilica@gmail.com

Rezumat. *Articolul de față își propune să analizeze modul în care plasarea elevului în centrul procesului educațional contribuie la dezvoltarea autonomiei sale. Demersul pornește de la premisa conform căreia autonomia elevilor nu reprezintă un rezultat pasiv al instruirii, ci un proces activ și dinamic, care presupune responsabilizare personală, implicare conștientă și capacitate de auto-reflecție. Abordarea educațională centrată pe elev favorizează formarea și consolidarea competențelor de autogestionare, de luarea deciziilor și de învățarea autoreglată, fiind susținută atât de perspectivele pedagogice contemporane, cât și de rezultatele cercetărilor recente din domeniul științelor educației.*

Cuvinte-cheie: *centralitatea elevului, autonomie, învățare autoreglată, pedagogie activă, formare personalizată, constructivism.*

CENTRALITY APPROACH IN BUILDING STUDENT AUTONOMY

Summary. *This article aims to analyze how the centrality of the student in the educational process contributes to the formation of his/her autonomy. It starts from the premise that student autonomy is not a passive result of training, but an active process, which involves responsibility, involvement and self-reflection. The student-centered approach favors the development of self-management skills, decision-making and self-regulated learning, being supported by both modern pedagogical perspectives and recent research in educational sciences.*

Keywords: *student centrality, autonomy, self-regulated learning, active pedagogy, personalized training, constructivism.*

Introducere. Centralitatea ca fenomen reactualizat. În pedagogia ontotemporală, conceptul de centralitate a elevului exprimă o mutație semnificativă în planul didacticii: de la o educație transmisivă, exterioară și impusă, spre una participativă, reflexivă și auto-dirijată. Această viziune se împletește profund cu formarea autonomiei elevului, văzută ca o condiție esențială pentru succesul învățării pe tot parcursul vieții. După cum afirmă Philippe Meirieu, „a pune elevul în centru nu înseamnă a-l lăsa de capul lui, ci a-l însoți în propria devenire” [10]. Autonomia nu este echivalentă cu libertatea nelimitată, ci cu capacitatea de a alege responsabil, pe baza cunoașterii și reflecției critice.

Abordarea centrată pe elev presupune reconsiderarea tuturor componentelor procesului didactic, precum curriculum, strategii de predare, evaluare și relația profesor-elev. Elevul nu mai este un simplu receptor de informații, ci devine actor al propriei formări. Această viziune este susținută de paradigma constructivistă, care afirmă că „învățarea este un

proces activ de construire a cunoașterii, nu de absorbție pasivă” [12, 15]. Profesorul își asumă rolul de facilitator, ghid și de mediere a sensului.

Potrivit lui Xavier Roegiers, „elevul autonom este acela care poate învăța singur, împreună cu alții și de la alții, în contexte variate, gestionându-și propriile resurse cognitive și emoționale” [14, p.23]. Această formă de autonomie nu se dezvoltă spontan, ci necesită o cultivare sistematică, print crearea unui climat educațional favorabil, prin stimularea provocărilor cognitive și prin valorizarea efortului personal. Conceptul de *centralitate* reprezintă o noțiune transversală, care își găsește relevanța și aplicabilitatea în multiple domenii ale cunoașterii, de la filosofia existenței la logica argumentării și până la practica educațională. În esență, centralitatea exprimă ideea unei *concentrații axiologice sau funcționale* în jurul unui element-cheie, ce devine reperul organizator al întregului sistem.

1.1. Centralitatea în sens filosofic. În perspectivă filozofică, centralitatea este asociată cu întreba-

rea fundamentală: „Ce este esențial într-o relație de cunoaștere, existență sau acțiune?”. În tradiția umanistă, omul este considerat centrul lumii, măsura tuturor lucrurilor, conform celebrului adagiu al lui Protagoras. Ulterior, gândirea modernă și postmodernă a problematizat această „centralitate umană”, punând accent pe *pluralismul perspectivelor și decentralizarea sensurilor*. Totuși, în contextul educațional, moștenirea umanistă rămâne relevantă: **elevul este privit ca subiect cu demnitate, libertate și potențial**, iar actul educațiv se organizează în jurul nevoilor și dezvoltării sale integrale. „A pune elevul în centru înseamnă a-l recunoaște ca scop al educației, nu ca mijloc al unui sistem” [5, p.47]. Aceasta presupune că procesul de învățare nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci vizează formarea unui individ capabil să-și gestioneze propria dezvoltare, să gândească critic și să participe activ în societate. În acest sens, profesorul devine co-participant, adaptând metodele și resursele educaționale la ritmul și nevoile fiecărui elev. O astfel de abordare nu doar că respectă valorile umaniste, ci contribuie și la crearea unui mediu de învățare incluziv, motivant și flexibil, în care autonomia și responsabilitatea elevului sunt promovate în mod constant.

1.2. Centralitatea în sens logic. În plan logic, centralitatea are semnificația unei *ierarhii argumentative*. Într-un sistem de judecăți sau de raționamente, se caută întotdeauna *premise centrală*, adică ideea în jurul căreia se organizează alte enunțuri. În educație, acest model se regăsește în construirea *conținuturilor curriculare* sau a *proiectelor didactice*, unde elevul este luat drept punct de referință: nevoile, interesele și stilurile lui de învățare orientează întregul proces de predare-învățare. În acest sens, *centralitatea* implică o *coerență sistemică*, o raportare constantă la un nucleu de semnificație. Elevul nu este doar „un punct în sistem”, ci devine **principiul ordonator al actului educativ**.

1.3. Centralitatea în sens pedagogic. În pedagogie, centralitatea este un principiu metodologic și axiologic. A vorbi despre „centralitatea elevului” înseamnă a susține o *viziune educațională centrată pe subiectul învățării*, în opoziție cu modelele tradiționale în care accentul era pus pe conținut sau pe autoritatea profesorului. Această abordare a fost conceptualizată în pedagogia contemporană prin expresii precum:

- „învățare centrată pe elev” (student-centered learning),
- „predare diferențiată”,
- „învățare personalizată”,
- „pedagogie a autonomiei”.

Astfel, *centralitatea elevului* nu reprezintă o simplă metaforă, ci o *strategie didactică*, care presupune reconceptualizarea obiectivelor, metodelor, rolurilor și relațiilor educaționale. După cum notează Philippe Perrenoud, „centrând învățarea pe elev, nu negăm rolul profesorului, ci îl transformăm: din emițător de conținut devine mediator al sensului” [11, p.102].

1.4. Dimensiuni complementare ale centralității. Pentru a înțelege mai bine acest fenomen, putem distinge următoarele dimensiuni ale centralității:

Dimensiune	Descriere
Ontologică	Elevul este recunoscut ca ființă cu valoare în sine
Epistemologică	Cunoașterea se construiește în jurul experienței proprii
Practică	Activitățile de învățare pornesc de la și se întorc spre elev
Etică	Respectarea demnității și libertății de decizie a elevului
Didactică	Curriculumul și metodele sunt adaptate profilului elevului

Centralitatea este un concept cu valențe multiple, ce traversează fundamentele educației. În pedagogia modernă, *centralitatea elevului* devine nu doar un ideal, ci o necesitate practică, susținută de teoriile învățării, de principiile democrației educaționale și de exigențele unei societăți bazate pe cunoaștere.

2. Impactul abordării centrate pe elev asupra procesului de învățare. Centrul de greutate al educației contemporane s-a deplasat semnificativ de la simpla transmitere a cunoștințelor spre formarea de competențe, dezvoltarea gândirii critice și *cultivarea autonomiei în învățare*. În această transformare, **centrării pe elev** i se recunoaște un rol esențial: este atât un principiu pedagogic, cât și un indicator al calității actului educațional.

2.1. De la predare la învățare centrată pe elev. În paradigma tradițională, învățarea era centrată pe conținuturi și pe profesor ca sursă principală de autoritate și cunoaștere. Modelul transmisiv presupunea un flux liniar: profesorul transmite – elevul recepționează. În schimb, în paradigma actuală, învățarea devine *activă, constructivă și personalizată*. Conform lui David Ausubel, „cea mai importantă influență asupra învățării este ceea ce elevul deja știe – aflați acest lucru și predați în consecință” [1, p.56]. Această idee subliniază rolul fundamental al cunoașterii prealabile a elevului în procesul de predare.

În centrul învățării se află acum:

- experiențele personale ale elevului,
- interesele și motivațiile lui,

- capacitatea de autoreglare,
- interacțiunea socială și colaborativă.

2.2. Funcțiile centrării în procesul de învățare.

Centrând procesul educativ pe elev, sistemul de învățământ își reconfigurează nu doar metodele, ci și finalitățile. Funcțiile principale ale acestei centrări sunt:

- *Motivațională* – elevul se simte valorizat, recunoscut și responsabilizat;
- *Cognitivă* – învățarea se bazează pe activarea gândirii critice și reflexive;
- *Axiologică* – sunt promovate valori precum responsabilitatea, libertatea de alegere, demnitatea;
- *Formativă* – elevul nu doar învață, ci învață *cum să învețe* (metacogniție);
- *Adaptivă* – conținuturile și strategiile sunt adaptate la nevoile reale ale elevului.

După cum afirmă Radu Popa, „centrul educației trebuie să fie elevul autonom, capabil să-și construiască propria devenire prin reflecție, efort și sprijin pedagogic inteligent” [13, p.78].

2.3. Relația profesor-elev în învățarea centrată. Într-un mediu educațional centrat pe elev, rolul profesorului se transformă din „transmițător de informații” în *facilitator, mentor și designer de experiențe de învățare*. Profesorul creează condițiile pentru ca elevul:

- să exploreze activ cunoașterea,
- să formuleze întrebări,
- să rezolve probleme autentice,
- să colaboreze și să reflecteze critic asupra propriei învățări.

Acest model favorizează dezvoltarea *competențelor-cheie pentru viață*, printre care: învățarea autonomă, comunicarea eficientă, creativitatea, colaborarea și gândirea sistemică.

2.4. Exemple de aplicare a centrării în învățare. Exemplul 1: Portofoliul educațional. Elevii își documentează propriul parcurs de învățare, reflectând asupra progresului, punctelor tari și ariilor de îmbunătățire. Astfel, învățarea devine *conștientă și autoreglată*.

Exemplul 2: Învățarea bazată pe proiecte (PBL). Proiectele centrate pe interesele elevilor stimulează gândirea critică, cooperarea și aplicarea cunoștințelor în contexte reale. Profesorul oferă sprijin, dar lasă spațiu deciziilor elevului.

Exemplul 3: Contractul pedagogic. Prin stabilirea unor acorduri clare privind obiectivele, metodele și evaluarea, se consolidează *implicarea elevului*

în propriul proces de învățare, crescând responsabilitatea și autonomia.

2.5. Impactul centrării asupra rezultatelor învățării. Studiile arată că elevii implicați activ în procesul de învățare:

- rețin mai bine informația,
- transferă cunoștințele în situații noi,
- dezvoltă o atitudine pozitivă față de școală și față de învățare,
- își formează o identitate academică solidă.

Aceste rezultate validează abordarea centrată pe elev ca fiind nu doar eficientă din punct de vedere pedagogic, ci și umanistă, echitabilă și durabilă. Centrul învățării nu este o noțiune fixă, ci una dinamică: elevul este adus în centrul procesului educativ nu pentru a primi totul de-a gata, ci pentru a deveni *agent activ al propriei formări*. Prin această schimbare de paradigmă, educația devine un proces de construire împreună – între profesor și elev, între individualitate și colectivitate, între rațiune și valori.

3. Specificul autonomiei elevului. Autonomia elevului este o componentă esențială a educației moderne, fiind strâns legată de conceptul de învățare centrată pe elev. Ea presupune capacitatea elevului de a-și gestiona propriul proces de învățare, de a lua decizii, de a-și stabili obiective, dar și de a-și asuma responsabilitatea pentru rezultatele obținute. Autonomia nu este un dat natural, ci o *competență complexă care se formează treptat* prin interacțiune educațională și sprijin pedagogic.

3.1. Definirea conceptului de autonomie a elevului. În literatura de specialitate, autonomia este înțeleasă ca o *capacitate de autoconducere și autoreglare* în plan cognitiv, afectiv și comportamental. Potrivit lui Philippe Meirieu, autonomia elevului nu înseamnă „a face ce vrea”, ci „a învăța să vrei ceea ce are sens și valoare în context educațional și social” [9, p.64].

Astfel, autonomia presupune:

- *Inițiativă personală* – elevul pornește acțiuni de învățare din proprie inițiativă;
- *Responsabilitate* – își asumă consecințele alegerilor sale;
- *Reflecție critică* – analizează rațional acțiunile și deciziile proprii;
- *Autoreglare* – își monitorizează și ajustează efortul în funcție de scopuri;
- *Capacitate decizională* – își stabilește obiective relevante și realiste.

3.2. Dimensiuni ale autonomiei elevului. Autonomia elevului poate fi analizată pe mai multe planuri:

Dimensiune	Descriere
Cognitivă	Capacitatea de a selecta strategii de învățare, de a reflecta asupra înțelegerii și de a autoregla procesul de asimilare a cunoștințelor.
Afectiv-motivațională	Implică încrederea în sine, motivația intrinsecă, gestionarea emoțiilor în situații de învățare.
Comportamentală	Se referă la organizarea activităților proprii, gestionarea timpului, perseverență și autodisciplină.
Socială	Capacitatea de a coopera cu alții, de a cere ajutor, de a acționa în mod responsabil în contexte colective.

3.3. Dezvoltarea autonomiei – un proces pedagogic progresiv. Autonomia nu este un obiectiv atins dintr-o dată, ci se dezvoltă treptat, printr-un proces de însoțire pedagogică. Elevul învață să fie autonom prin practică, prin eșecuri gestionate constructiv și prin ghidaj educațional inteligent. După cum afirmă Jerome Bruner, „scopul final al educației este acela de a crea persoane capabile să învețe singure” [2]. Această viziune implică un *parteneriat între profesor și elev*, în care profesorul acționează ca facilitator, model și susținător al procesului de autoformare. Strategiile pentru dezvoltarea autonomiei elevului vizează atât asumarea responsabilității, cât și implicarea activă în procesul de învățare. **Contractul educațional** clarifică drepturile și responsabilitățile elevului și ale profesorului, creând cadrul pentru implicare și responsabilitate. **Portofoliul reflexiv** permite elevului să-și urmărească progresul, să analizeze realizările și să reflecte asupra propriilor puncte forte și asupra aspectelor de îmbunătățit. Prin **autoevaluare și coevaluare**, elevul își dezvoltă capacitatea de a evalua propriile performanțe și de a oferi feedback colegilor, stimulând gândirea critică și responsabilitatea. **Planul de învățare individualizat** personalizează procesul de învățare în funcție de nevoile, ritmul și interesele fiecărui elev, încurajând inițiativa și autonomia. De asemenea, **sarcinile de tip proiect** oferă oportunitatea de a gestiona etapele și resursele unei activități complexe, stimulând planificarea, creativitatea și cooperarea. În fine, **feedbackul formativ și auto-reflexiv** sprijină elevul în identificarea progreselor și a dificultăților, încurajând ajustarea strategiilor proprii și asumarea deciziilor educaționale.

3.4. Autonomia și cultura clasei. Dezvoltarea autonomiei nu se poate realiza izolat, ci presupune o

cultură organizațională a clasei bazată pe încredere, respect reciproc, deschidere și co-responsabilitate. Elevii trebuie să se simtă *văzuți, auziți și validați*, iar greșelile trebuie tratate ca oportunități de învățare, nu ca eșecuri definitive.

Într-o clasă care favorizează autonomia:

- se evită controlul rigid și excesiv;
- se încurajează întrebările și explorarea;
- se valorifică diferențele de ritm și stil de învățare;
- se oferă spațiu pentru alegere și decizie.

3.5. Obstacole în dezvoltarea autonomiei. Chiar dacă autonomia este un ideal pedagogic, în practică apar numeroase obstacole:

- presiunea performanțelor standardizate;
- supraîncărcarea curriculară;
- lipsa de formare a cadrelor didactice pentru a sprijini autonomia;
- rezistența la schimbare a unor profesori sau elevi;
- climatul autoritar și competitiv.

Depășirea acestor obstacole necesită o restructurare sistemică, dar și o *reconsiderare a raportului profesor-elev* în cheie democratică și umanistă. Autonomia elevului nu este un lux al educației moderne, ci o necesitate într-o societate bazată pe schimbare rapidă, învățare continuă și responsabilitate individuală. A susține autonomia înseamnă a investi în potențialul elevului de a deveni autorul propriei vieți, capabil să aleagă, să decidă și să acționeze cu sens într-o lume complexă.

4. Mecanisme, tehnici, tehnologii de centrare în învățare. Centrul de interes în educația contemporană s-a mutat de la conținutul transmis spre modul în care elevul învață, accentuând importanța adaptării procesului educațional la nevoile, interesele, ritmurile și stilurile de învățare ale acestuia. Pentru realizarea efectivă a acestei viziuni sunt necesare mecanisme, tehnici și tehnologii specifice, care să sprijine și să faciliteze învățarea centrată pe elev.

4.1. Mecanisme pedagogice ale centrării în învățare. Mecanismele pedagogice sunt procese didactice interne care susțin personalizarea învățării și dezvoltarea autonomiei elevului. Ele sunt orientate spre:

- *activarea cunoștințelor anterioare* ale elevului;
- *individualizarea sarcinilor* în funcție de nivelul și stilul cognitiv;
- *motivarea internă* prin apel la curiozitate, scop personal și sens;

- *autoevaluarea și autoreglarea* în procesul de învățare.

Un mecanism-cheie este **autoreglarea învățării („învățare autoreglată”)**, definită de Zimmerman ca „procesul prin care elevii își dirijează gândirea, motivația și comportamentul către atingerea obiectivelor de învățare” [16, p.112]. Alt mecanism important este *feedforward-ul*, adică oferirea de sugestii pentru îmbunătățirea ulterioară, mai degrabă decât evaluarea trecutului. Aceasta creează un cadru constructiv, motivant și predictiv.

4.2. Tehnici de centrare în învățare. Tehnicile didactice concrete aplicate în sprijinul centrării pe elev sunt extrem de variate și flexibile. Iată câteva dintre cele mai relevante:

a) Tehnica explorării

Elevul este ghidat să ajungă la concluzii prin explorare, investigație și raționament propriu. Această tehnică sporește motivația intrinsecă și promovează gândirea critică. Această abordare sporește motivația intrinsecă, deoarece elevul devine activ implicat în procesul de învățare, simțind satisfacție atunci când descoperă informații sau soluții prin propriile eforturi. În plus, metoda promovează gândirea critică, capacitatea de analiză și abilitatea de a formula și testa ipoteze. Elevul învață să facă conexiuni între concepte, să pună întrebări pertinente și să dezvolte strategii de rezolvare a problemelor. Prin stimularea curiozității și a inițiativei, învățarea prin descoperire contribuie la dezvoltarea **autonomiei și responsabilității** în procesul educațional, pregătind elevul să învețe nu doar pentru note, ci pentru aplicarea cunoștințelor în contexte reale.

b) Tehnica intenționării

Elevii investighează o problemă reală, creând produse semnificative. Este o tehnică ce integrează conținuturi multiple și favorizează colaborarea, creativitatea și autonomia. Această tehnică integrează conținuturi din discipline diferite și stimulează colaborarea, deoarece elevii trebuie să lucreze în echipă, să împartă responsabilități și să comunice eficient. În același timp, PBL dezvoltă creativitatea și gândirea critică, deoarece elevii sunt provocați să identifice soluții originale și să rezolve probleme complexe. Prin implicarea în proiecte autentice, elevii își asumă responsabilitatea pentru propria învățare, își organizează resursele și își dezvoltă autonomia, învățând să planifice, să monitorizeze și să evalueze progresul lor și al echipei. Mai mult, această metodă creează legături între teoria învățată și aplicarea practică, pregătind elevii pentru situații reale și pentru luarea deciziilor în contexte diverse.

c) Contractul pedagogic

Reprezintă o înțelegere clară și negociată între profesor și elev privind obiectivele, ritmul, metodele și criteriile de evaluare. Aceasta promovează responsabilitatea și implicarea elevului. Prin stabilirea acestor elemente în mod transparent, elevul devine conștient de responsabilitățile sale și de așteptările care îi sunt adresate. Această abordare stimulează implicarea activă în învățare, dezvoltă autonomia și capacitatea de autoreglare, deoarece elevul participă la luarea deciziilor privind parcursul său educațional. În plus, contractul pedagogic favorizează comunicarea și cooperarea între profesor și elev, creând un cadru de învățare bazat pe respect reciproc, claritate și responsabilitate împărtășită.

d) Autoevaluarea și coevaluarea

Implicarea elevilor în procesele de reflecție asupra propriului progres, dar și asupra activităților colegilor, conduce la conștientizarea și reglarea propriului demers de învățare. Prin autoevaluare și coevaluare, elevii își dezvoltă gândirea critică, capacitatea de analiză și abilitatea de a identifica punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire. Aceste practici încurajează responsabilitatea și autonomia, deoarece elevul învață să ia decizii informate privind strategiile de învățare și să-și ajusteze comportamentele și eforturile în funcție de obiectivele stabilite. În plus, feedbackul primit de la colegi și propria reflecție stimulează motivația intrinsecă și dezvoltarea competențelor sociale și colaborative.

e) Tehnica dosarelor

O colecție de produse de învățare care reflectă evoluția, efortul și stilul individual al elevului, însoțită de reflecții personale. Aceasta permite elevului să urmărească progresul său, să conștientizeze realizările și dificultățile întâmpinate și să identifice strategii de îmbunătățire. În același timp, portofoliul stimulează **autonomia și responsabilitatea**, deoarece elevul devine activ implicat în documentarea și evaluarea propriei învățări, încurajând reflecția critică și planificarea pașilor următori în procesul educațional.

f) Hărțile conceptuale

Reprezentări grafice ale cunoștințelor ce favorizează organizarea logică și vizuală a informației, dezvoltând astfel metacogniția. Prin realizarea și utilizarea acestor hărți, elevii își dezvoltă **metacogniția**, adică abilitatea de a-și monitoriza și regla propriul proces de învățare. Hărțile conceptuale sprijină claritatea gândirii, facilitează retenția informațiilor și permit elevilor să conecteze noile cunoștințe cu experiențele și cunoștințele anterioare, consolidând astfel învățarea activă și reflexivă.

4.3. Tehnologii educaționale pentru învățare centrată. Tehnologiile digitale permit adaptarea, diversificarea și eficientizarea procesului educațional. Utilizarea acestora trebuie să fie instrumentală, nu decorativă, având ca scop:

- accesibilizarea conținuturilor;
- personalizarea învățării,
- oferirea de feedback rapid și automatizat,
- stimularea participării active.

Instrumente și platforme relevante:

- **Google Classroom / Microsoft Teams** – pentru organizarea și distribuirea sarcinilor individualizate;
- **Kahoot, Quizizz, Mentimeter** – pentru evaluare interactivă și autoreglare prin feedback instant;
- **Edpuzzle, Nearpod** – pentru învățare activă pe bază de video, cu întrebări integrate și urmărirea progresului;
- **Learning Management Systems (LMS)** – oferă posibilitatea de creare a unor parcururi de învățare personalizate și adaptative.

Conform cercetărilor recente (OECD, 2020), utilizarea inteligentă a tehnologiei contribuie la *creșterea implicării elevilor, a motivației și a autonomiei*, atunci când este integrată pedagogic, nu doar tehnic.

4.4. Rolul profesorului în aplicarea mecanismelor și tehnologiilor. Profesorul este *orchestratorul procesului de centrare*, asigurând coerența, sensul și adecvarea instrumentelor la specificul fiecărui elev. Acesta:

- creează contexte autentice de învățare;
- adaptează metodele la nevoile individuale;
- oferă sprijin diferențiat și feedback personalizat;
- cultivă o relație empatică și deschisă cu elevii;
- utilizează tehnologia în scopuri formative, nu doar informative.

După cum afirmă Radu Popa, „profesorul modern este un designer de situații de învățare centrate pe elev, nu un simplu furnizor de cunoștințe” [13, p.85]. Mecanisme, tehnicile și tehnologiile de centrare în învățare transformă profund arhitectura procesului educațional. Prin ele, elevul devine *actor activ, reflexiv și responsabil* al propriei formări. Pentru a funcționa optim, aceste instrumente trebuie însă integrate coerent, în cadrul unui demers pedagogic conștient și orientat spre dezvoltarea autonomiei.

Transformările recente din educație pun accent tot mai mult pe re poziționarea elevului în centrul procesului de predare-învățare. Această reconfigurare are implicații semnificative asupra dezvoltării autonomiei elevului, considerată una dintre com-

petențele esențiale ale secolului XXI. Într-o lume dinamică, în care adaptabilitatea, responsabilitatea și capacitatea de autoînvățare sunt esențiale, centrarea pe elev nu mai este doar o opțiune pedagogică, ci o necesitate.

5. Autonomia elevului – reper central al educației centrate pe elev. În paradigma educațională actuală, autonomia este definită ca „abilitatea elevului de a-și direcționa învățarea prin planificare, monitorizare și evaluare proprie, în scopul dezvoltării personale și academice” [8, p.73]. Această autonomie implică responsabilitate, inițiativă și capacitatea de a face alegeri în cadrul învățării. Centrul de greutate al educației se deplasează astfel de la „ceea ce predă profesorul” la „ce și cum învață elevul” [4]. Elevul devine un agent activ, iar cadrul didactic, un facilitator al procesului educațional. După cum afirmă Philippe Perrenoud, „nu se poate vorbi despre un demers centrat pe elev fără o încurajare a autonomiei lui, fără un climat în care acesta poate să decidă, să greșească și să reflecteze” [11, p.95].

5.1. Efecte cognitive și metacognitive

Un efect direct al învățării centrate pe elev este stimularea gândirii critice și dezvoltarea metacogniției. Elevii devin conștienți de propriile procese mentale și învață să-și regleze strategiile de învățare. „Capacitatea de autoreglare este o condiție a învățării autentice și a autonomiei. Elevii trebuie ajutați să învețe cum să învețe” [16]. Activitățile de autoevaluare, portofoliile de învățare, învățarea prin descoperire sau prin proiect sunt instrumente pedagogice care susțin dezvoltarea acestor abilități.

a. Efecte afective și motivaționale

Într-un mediu în care elevul este valorizat, ascultat și implicat, motivația intrinsecă crește. Studiile arată că „atunci când elevii simt că dețin control asupra propriei învățări, nivelul de implicare și satisfacție este semnificativ mai mare” [3]. Această motivație se traduce prin creșterea angajamentului față de sarcinile școlare, perseverență și dorința de autoîmbunătățire. Elevul autonom este motivat din interior, nu doar de recompense sau sancțiuni externe.

b. Efecte comportamentale și sociale

Autonomia susținută prin metode centrate pe elev favorizează apariția unor comportamente responsabile. Elevii învață să colaboreze, să-și exprime opiniile și să accepte diferențele. După cum arată John Dewey, „democrația în educație începe atunci când elevii sunt tratați ca parteneri reali ai actului didactic” [6, p. 89]. De asemenea, învățarea colaborativă și activitățile de grup stimulează dezvoltarea competențelor sociale, esențiale pentru o autonomie funcțională într-un context comunitar.

c. Limite și provocări

Centrul de greutate deplasat spre elev poate ridica și provocări. Unii elevi nu sunt pregătiți să își asume responsabilitatea pentru propria învățare, mai ales dacă vin din contexte educaționale tradiționale, unde rolul profesorului era autoritar. În plus, „autonomia nu este dată, ci construită treptat, printr-un proces pedagogic susținut și diferențiat” [7, p. 112]. Aici intervine rolul esențial al profesorului ca ghid și mentor, care echilibrează libertatea cu structura, oferind sprijin progresiv și adaptat.

Centrând educația pe elev, nu doar că adaptăm procesul de învățare la nevoile și potențialul fiecărui individ, ci și cultivăm autonomia, ca trăsătură fundamentală a învățării de durată. Elevii autonomi sunt mai motivați, mai implicați, mai responsabili și mai pregătiți să facă față provocărilor unei lumi în continuă schimbare. Educația centrată pe elev nu este un ideal, ci o direcție concretă spre o școală a viitorului.

Concluzii:

- *Centralitatea elevului* în procesul educațional impune o reconfigurare continuă a relației dintre profesor și elev, bazată pe parteneriat și implicare activă.
- *Formarea autonomiei* necesită o redimensionare a practicilor didactice, care să susțină responsabilitatea, autoevaluarea și capacitatea elevului de a lua decizii.
- *Finalitățile învățării* trebuie permanent reevaluate, pentru a răspunde cerințelor societății contemporane și nevoilor individuale ale elevilor.
- *Echilibrul între sprijin și libertate* constituie o condiție esențială în dezvoltarea autonomiei, evitând atât dependența excesivă de profesor, cât și riscul de dezorientare al elevului.
- *Autonomia elevului* nu este doar un ideal pedagogic, ci o *necesitate practică*, indispensabilă pentru construirea unei generații capabile să învețe pe tot parcursul vieții, să decidă și să acționeze cu discernământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AUSUBEL D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, p.56.
2. BRUNER J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. DECI E. L., & RYAN, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
4. DELORS J., et al. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
5. DEWEY J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan, p.47.
6. DEWEY J. (2007). *Democrație și educație* (trad. rom.). București: Editura Didactică și Pedagogică. (lucrare originală publicată în 1916), p.89.
7. GRIGORE F., & DIMA, V. (2020). *Învățarea personalizată. Teorie și practică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, p.112.
8. HOLEC H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, p. 73.
9. MEIRIEU, P. (1997). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF Éditeur, p.64.
10. MEIRIEU P. (2005). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF éditeur.
11. PERRENOUD P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF, p.95.
12. PIAGET J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. Paris: DUNOD, p.15.
13. POPA R. (2021). *Inovații în educație: Tehnologii și metode de personalizare a învățării*. București: Editura Universitară, p. 85.
14. ROEGIERS X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck, p.23.
15. VYGOTSKY L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
16. ZIMMERMAN B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice*, p. 112.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.20>
CZU: 37.01/.015:373

**A relevant monographic work:
ADVOCACY IN LIFELONG EDUCATION:
WHO AND WHAT LEARNS**

**O lucrare monografică relevantă:
PLEDOARIE ÎN EDUCAȚIA PENTRU VIAȚĂ:
CINE ȘI CE ÎNVĂȚĂ**

Autor:

Nelu Vicol, dr., conf. univ. UPSC
ISBN 978-5-86654-605-3, 302 pagini
Chișinău: Compania Editorial-Poligrafică
„Totex-Lux”, 2025



Investigarea pe care a realizat-o doctorul în filologie, conferențiar universitar Nelu Vicol (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău), semnifică expresia îndelungatei și rodnicei experiențe științifice și profesionale. Monografia reprezintă opera elaborată în manieră vocațională și de credință profesională ce confirmă, fără echivoc, competențele de cercetător și de profesor în domeniul științifico-didactic.

Valoarea inedită a monografiei este relevantă prin investigarea competenței pentru viață a elevilor pe care curriculumul școlar și universitar o vehiculează doar ca termen, însă fără intervenție la nivel corectiv și formativ.

Autorul acestei lucrări punctează în *Prolegeme* că școala contemporană reprezintă principala instanță de culturalizare a omului în ancorajul vâr-

stelor sale și al vieții, deci „școala școlilor” și „școala după școală”. Înțelesul deplin și semanticitatea cuvântului „școală” conduc la organizația ce produce instruire, educare, ce îi învață pe alții și care învață de la alții, adică *docendo discitur* (învățând pe alții, înveți de la alții). *În sala de studii, la școală, se învață mai mult decât o materie, se învață lecții de viață!* Și nu în zadar latinii afirmă că în școală învățăm de la viață (*Non scholae, sed vitae discimus*: nu învățăm pentru școală, ci învățăm pentru viață, învățăm de la „școala vieții”). Deci, elevii învață la școală despre viață ca să perceapă, să înțeleagă viața dincolo de școală! Acesta ar trebui să fie mesajul esențial al școlii, aceasta ar trebui să fie esența misionară a școlii,... acesta ar trebui să fie sloganul fiecărui elev - *mă duc acasă la școală*, după cum spune că *mă duc acasă la bunici...*

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. Într-un caz, profesorul trebuie să fie interesat de copil în ansamblu, deci trebuie să avem *cadre didactice nu doar monovalente*, ci, mai ales, și *polivalente*, apte științific și profesional în domenii conexe/arii corelative, cu ar fi: istorie și geografie; fizică și astronomie ; chimie, biologie și geologie ; limba română și limba latină ; economie și gestionare ; dreptul și politologia ; biotehnologie și biochimie ; științele mediului și ecologia ; biologia și nutriția ; literă și istorie ; matematici și informatica ; științele medico-sociale ; sociologia, antropologie ; filosofie, cultură și psihologie etc. De ce se impune această categorie de

cadre didactice polivalente?. Deoarece varietatea de funcții, roluri, comportamente și valori, atribuite în exces cadrelor didactice au relevanță polarizantă în nivelele de învățământ primar, gimnazial și liceal, conform setului de discipline școlare.

Multe dintre studiile științifice și pedagogice/psihopedagogice consacrate funcțiilor, rolurilor, comportamentelor și valorilor cadrelor didactice „se întrec” în competiția de a fi atribuite cât mai multe dintre acestea astfel, încât cadrul didactic nu mai percepe când, cum și în ce secvențe sau instanțe educaționale, didactice să le „strecoare”, să le identifice *hic et nunc* în „proporții” anumite.

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.

Așadar, predarea semnifică procesul de organizare a confruntării cu cunoștințele și oferirea ajutorului pentru învățarea/înșușirea acestora...

Atare postulat își are vestigiile sale în teoria condiționării operante, în teoria modelării și învățării sociale, în teoria gestaltistă a învățării, în teoria umanistă a învățării, care, fiecare în parte, au contribuit la *modelul imperativ paideic* al lui A. Maslow, acela de *a învăța să fii persoană*. Or, discuțiile pot fi aici concentrate în *aria disciplinarității integrative/corelative* ce postulează integrarea în jurul unui pol științific, praxiologic, personal ori social, în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare), în jurul unui ansamblu flexibil de activități, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o

schemă integrativă de tipul noțiunilor esențiale ale domeniului de interes, metodelor de cercetare specifice, fenomenelor implicate, variantelor de optimizare sau de soluționare.

Relevanța de interes științific și metodologic este identificată în corpusul monografiei în următoarele contexte: proiectarea conceptuală și comprehensivă *Cine și Ce învață*; cadrul didactic: responsabilitate, atitudine, comportament; performanțe profesionale ale cadrelor didactice în contextul educației pentru viață a elevilor; *Ecce Homo* (cum să devii ceea ce ești, cum să devii tu însuși); incipituri ale educației pentru viață: comportament, etică, atitudine, cultură și valoare; eu, personalitatea și educația pentru viață; sugestii metodologice; arii integrative ale comunicării interpersonale în educație pentru viață a elevilor; concluzii și recomandări; bibliografie.

Așadar, în textul monografiei autorul confesionează o anumită **pledoarie** consacrată conceptului „educația pentru viață”. Așadar, dimensiunea persuasivă, specifică pledoariei, converge să întărească, argumentat, o anumită părere, o anumită dezbateră, o anumită dispută astfel încât aceasta să fie acceptată și de către aceia care au sau care anterior aveau o altă optică asupra aceluiași subiect, pentru a transmite argumente și dovezi și pentru a convinge prin interpretări și incursiuni teoretico-metodologice asupra unui concept, idee, noțiune, în cazul respectiv – asupra educației pentru viață.

Iuliana-Petronela BARNA,
doctor în filologie, conferențiar universitar,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați,
România

- ANTON Vica,** *doctor în psihologie, șef al Departamentului de selectare și evaluare al Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI, Chișinău, RM E-mail: antonvica84@gmail.com*
- BACIU Sergiu,** *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM E-mail: ser.baciu12@gmail.com*
- BARNA Iuliana-Petronela,** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, **România**. E-mail: iuliabarna@yahoo.com*
- BUCEARSCHI Tatiana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM E-mail: tatiana.bucearschi@gmail.com*
- BUICĂ Florina-Cristina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară la educație timpurie, Grădinița „Steaua”, București, **România** E-mail: tynna_973@yahoo.com*
- CĂLESCU Vasilica-Cristina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM, profesoară, Colegiul Național „Spiru Haret”, Târgu Jiu, **România** E-mail: calescuvasilica@gmail.com*
- CATERENCIUC Svetlana,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea Tehnica a Moldovei, RM E-mail: Svetlana.caterenciuc@lm.utm.md*
- CHIROȘCĂ Angela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, ambasador eTwinning **România** E-mail: angela_chirosca@yahoo.com*
- CHIȘIU Carmen Maria,** *doctor în științele educației, conferențiar universitar, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, **România** E-mail: carmenmaria.chisiu@ulbsibiu.ro*
- CORFU Diana-Gabriela,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”, orașul Breaza, **România** E-mail: corfudiana@yahoo.com*
- DIACONU Petru Valentin,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor învățământ primar, **România** E-mail: diaconu.valentin@yahoo.com*
- FLOREA Veronica Alina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, RM E-mail: florea_alina28@yahoo.com*
- FRUJINĂ Ioana Georgiana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, asistent universitar, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul universitar Pitești, **România** E-mail: georgiana.pirvulescu@yahoo.com*
- GHIMPU Rodica,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan” Galați, **România** E-mail: biarod17@yahoo.com*
- GÎNJU Stela,** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM E-mail: stelaginja@gmail.com*
- LENGHEL Delia,** *educatoare, Grădinița cu PP „Frații Grimm” din Sibiu, **România** E-mail: dellyapopa@yahoo.com*
- NICULCEA Tatiana,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM E-mail: niculcet@gmail.com*
- PÎRĂU Lucia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, director adjunct, Liceul Teoretic Republican „Aristotel”, Chișinău E-mail: luciapirau1@gmail.com*
- 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*

- RACHERU Daniela,** *doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, RM, profesoară învățământ primar, Școala „Ioan Bădescu”, Județul Ilfov, România* E-mail: danielaracheru@gmail.com
- RÎPEANU Ana-Maria-Delia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară la educația timpurie „Steaua”, București, România* E-mail: delia_ana_maria97@yahoo.com
- ROȘOGA POPA Daniela Carmen,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, asistent universitar, Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu, România* E-mail: danielacarmen.popa@ulbsibiu.ro
- SILISTRARU Nicolae,** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM* E-mail: nsilistraru@gmail.com
- SOLDATENKO O. I.,** *candidate of pedagogic sciences (Ph.D. in Pedagogics), associate Professor of the Department of Art Disciplines; T.H. Shevchenko National University „Chernihiv Colehium”, Ukraine* E-mail: ssanya2012@ukr.net
- БРАЙЛЯН Наталия,** *лектор, докторанд, Молдавский Государственный Университет, Кишинэу, РМ* E-mail: natabibni@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*, expediat cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic, în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (română, engleză, germană, franceză, rusă, spaniolă).

Volumul unui articol va cuprinde de la 0,25 coli la 0,4 coli de autor (pagina A4 210×297).

Dacă articolul este scris 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, funcția și locația angajatorului, ORCID și adresa de e-mail);

Notă: autorul va preciza și informația privind funcția, instituția și locația acesteia: precizarea este necesară pentru rubrica *Autorii noștri*.

3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, **circa 100-150 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, Discuții, Metode, Rezultate, Concluzii și Recomandări (după caz);

5. Referințele bibliografice selectate rezonabil, fără a exagera numărul acestora;

6. Anexe (după caz).

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. **PETROVSKI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIȘ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ȚĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
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 EXPERȚILOR 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., UDJG, 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 Rules, sent two months before publication, on electronic media, in Romanian or, respectively, in the languages of international circulation (Romanian, English, German, French, Russian, Spanish).

The volume of an article will include from 0.25 sheets to 0.4 sheets of author's paper (A4 page 210×297).

If the article is written by two authors, then the volume will consist of from 0.5 sheets and will not exceed 1.0 sheets of author's paper (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, ORCID and e-mail address);

Note: the author will also specify information regarding the position, institution and its location; this specification is required for the *Our Authors* section.

3. Abstract (Times New Roman, 12 pt, italics, **approximately 100-150 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, Discussion, Methods, Results Conclusions and Recommendations (as applicable);

6. Reasonably selected bibliographic references, without exaggerating their number;

7. Annexes (as applicable).

The text will be presented in one of the following languages: Romanian, English, German, French, Russian, Spanish; paper size: A4 210 x 297 mm; Times New Roman, 12 pt; interval – 1.15; margins: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, paragraph – 10 mm.

Bibliographic references will be placed at the end of the article in alphabetical order (last name - with capital letters, first name - with capital initial, title, publisher and year of publication, page number/number of pages, ISBN (*for books and volumes*) / ISSN (*for magazines*) - with Times New Roman, 12, Alignment left).

Bibliographic references will contain reasonable sources for the scientific and methodological conformity of the article, omitting their excess according to the volume of the text.

Bibliographic references will be indicated in the text as follows: [5] or [5, p.].

In context, when submitting the article, the author will present the *Declaration on his/her own responsibility*:

DECLARATION ON OWN RESPONSIBILITY

The undersigned (first name, last name, data on studies, scientific/scientific-didactic title, position, institution, location) declare on his/her own responsibility that the text of the article (article title) is original and does not contain any foreign proprietary material not protected by patent or patent application. I assume responsibility for the authenticity of the content of the scientific article and for the protection of my own material. I also declare that the article has not been published with the same content in other editions (magazines, volumes, books).

Date of submission:

Signature:

Doctoral students, who are authors of the scientific article, **will present the Reference/Review of the text of the article signed by the scientific supervisor of the doctoral thesis**, according to the model presented by the Editorial Board of the Univers Pedagogic Journal, after receiving the article.

Expert Database**EXPERT DATABASE FOR REVIEWING SCIENTIFIC ARTICLES:**

1. **PATRAȘCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSKI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIȘ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ȚĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
7. **DERMENJI-GURGUROV Svetlana**, dr.conf.univ., UPSC
8. **COSUMOV-ȚURCANU MARINA**, dr.conf.univ., USARB
9. **BOCANCEA VIOREL**, dr.conf.univ., UPSC
10. **SANDULEAC SERGIU**, dr.conf.univ., UPSC
11. **MELNIC NATALIA**, dr.lect.univ., UPSC
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

DATABASE OF ADDITIONAL EXPERTS:

1. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
2. **MORARI Mariana**, dr.conf.univ., USARB
3. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.univ., UPSC
4. **FRANȚUZAN Ludmila**, dr.conf.cercet., UPSC
5. **RACU Iulia**, dr.conf.univ., UPSC
6. **ANDRIEȘ Vasile**, dr., lect.univ., USEC
7. **STRAISTARI-LUNGU Cristina**, dr.lect.univ., UPSC

DATABASE OF FOREIGN EXPERTS:

1. **SORIN Cristea**, dr.prof.univ.emerit, UB, România
2. **ANTOFI Simona**, dr.prof.univ. UDJG, România
3. **BARNA IuliaăPetronela**, dr.conf.univ., UDJG, România

Univers Pedagogic

Revistă Științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 1 (89) 2026

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